



*Daniela Filipa Ferreira Pinto*

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE ACOMPANHAMENTO  
DAS ESCOLAS NO ÂMBITO DA INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO  
CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
2010



**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE  
ACOMPANHAMENTO DAS ESCOLAS NO ÂMBITO DA  
INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO**

*Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*

Daniela Filipa Ferreira Pinto

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, para a obtenção o grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carlinda Leite

## **Resumo**

Este relatório pretende constituir-se como um elemento de caracterização e reflexão acerca da experiência de estágio vivenciada na Inspeção-Geral da Educação, em particular no âmbito dos programas de Avaliação Externas das Escolas e de Acompanhamento. Esta caracterização é realizada a vários níveis, passando pela descrição do processo de entrada e integração no local de estágio, pela forma como este se desenvolveu, tendo em consideração a natureza da intervenção na instituição, bem como, pela reflexão acerca do lugar e do papel das Ciências da Educação neste contexto.

A caracterização do processo de estágio é acompanhada, neste relatório, de um conjunto de reflexões produzidas em torno das funções e efeitos que as actividades inspectivas, em especial, no âmbito da avaliação externa e do acompanhamento podem representar para as escolas. Num período em que as instituições escolares assumem crescentes responsabilidades e exigências, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social, a avaliação, perspectivada numa lógica indutora de melhoria das práticas educativas e organizacionais das escolas, assim como, o acompanhamento e apoio a que estas instituições educativas devem ter acesso, ampliam o seu significado e pertinência. A sua relevância é ainda alargada pelas lógicas de autonomia que, do ponto de vista discursivo, se pretendem instituir e que potenciam, por um lado, o recurso à avaliação e acompanhamento como instrumento de melhoria, mas também como forma de o poder central manter a regulação e o controlo das organizações escolares. A partir desta perspectiva, e através da análise de referenciais legislativos, teóricos e contextuais, discute-se, neste relatório, a forma como a actuação destas actividades desenvolvidas pela IGE podem contribuir de forma efectiva para a melhoria do sistema educativo.

## **Abstract**

This report seeks to establish itself as an element of characterization and analysis about the internship experience lived in the Inspectorate General of Education, particularly related with the programs wich concern External Evaluation of Schools and Monitoring. This characterization is performed at several level passing through the description of the entry and integration into the place of stage and its development, taking into account the nature of intervention in the institution and, by reflection the place and role in Educational Sciences in this context.

The characterization of the probation process in this report also concerns a set of reflections produced around the functions and effects that the inspection activities, in particular, the external evaluation and monitoring can pose for schools. A period in which educational institutions assume increasing responsibilities and demands, from the standpoint of education, and from a social standpoint, the assessment foreseen in an inductive logic to improve the educational and organizational practices of schools, as well as monitoring and support for these educational institutions should have access, add to their meaning and relevance. Its relevance is further extended by the logic of autonomy from the point of view of speech, using evaluation and monitoring as a tool for improvement, and also as a way to keep the central power regulation and control of school organizations. From this perspective, and through analysis of legislative reference, theoretical and contextual, is discussed in this report how the performance of these activities of the IGE can contribute effectively to improve the education system.

## **Résumé**

Ce rapport cherche à construire un élément de caractérisation et de réflexion sur l'expérience de stage en l'Inspection générale de l'éducation, en particulier les programmes de l'évaluation externe des écoles et d'accompagnement. Cette caractérisation est réalisée à différents niveaux, à travers la description de l'entrée et l'intégration dans le locale de stage, la façon dont elle s'est développée, en tenant compte de la nature de l'intervention en l'institution et, par la réflexion sur la place et le rôle des sciences de l'éducation de ce contexte.

La caractérisation du processus de stage est accompagnée dans le présent rapport, une série de réflexions produites sur les fonctions et les effets que les activités d'inspection, en particulier, l'évaluation externe et de accompagnement peuvent représenter pour les écoles. Une période durant laquelle les établissements d'enseignement assumer des responsabilités croissantes et des exigences, que ce soit du point de vue de l'éducation, à la fois du point de vue social, l'évaluation, prévue dans une logique inductive pour améliorer les pratiques éducatives et d'organisation des écoles, ainsi que, le accompagnement et soutien à ces institutions d'enseignement devraient avoir accès, amplifient à leur signification et leur pertinence. Sa pertinence est augmenté par las logiques de l'autonomie, que le favorise, d'une part, l'utilisation de l'évaluation et le accompagnent en tant qu'outil d'amélioration, mais aussi comme un moyen de garder le pouvoir central réglementation et de contrôle des organismes scolaires. Dans cette perspective, et par l'analyse de référence législative, théorique et contextuelle, est abordée dans ce rapport comment la performance de ces activités de la IGE peut contribuer efficacement à améliorer le système éducatif.

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só foi possível através da colaboração e do apoio de diversas pessoas que contribuíram de forma efectiva para o seu desenvolvimento. Por este motivo, deixo aqui o meu agradecimento a todos os que, durante este meu percurso, me ajudaram na sua concretização.

À Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação, na pessoa, do Delegado Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação, Dr. Valdemar Castro Almeida, pelo interesse e disponibilidade demonstrados em acolher este estágio. A todos os profissionais da IGE, que me receberam com toda a amabilidade e disponibilidade para responder às minhas solicitações. Agradeço em especial à Inspectora Rosa Maria Paulo, minha orientadora local, pela forma como me recebeu e acolheu na instituição, assim como, pela forma, sempre presente e próxima com que acompanhou todos os momentos do estágio, e que contribuiu, de forma decisiva, para o meu desenvolvimento académico, profissional e pessoal, através das aprendizagens e do desenvolvimento de competências que me possibilitou. Sem o apoio e orientação dispensados este trabalho não poderia ter assumido tal significado formativo. Não posso também deixar de agradecer também, ao Inspector José Silva Pinho, coordenador do programa de Acompanhamento, pela disponibilidade que sempre demonstrou para as minhas interrogações e pelas suas reflexões sempre pertinentes que serviram de ponto de partida para algumas das considerações apresentadas neste relatório.

À Professora Doutora Carlinda Leite, minha orientadora, que em todos os momentos, quer durante o estágio, quer no decorrer da elaboração do relatório me acompanhou, motivou e encaminhou, sempre no melhor sentido. O facto de este estágio se ter constituído como um momento fundamental na minha formação é, em grande medida, devido à sua intervenção. O apoio, a disponibilidade e a proximidade que sempre me disponibilizou, assim como, os seus contributos sempre pertinentes e estruturantes, foram determinantes para o desenvolvimento deste trabalho.

A toda a minha família, em particular à minha mãe, pelo seu apoio e dedicação de sempre, às minhas irmãs, por me ajudarem e motivarem em todo este percurso e à

minha querida sobrinha, por me transmitir em todos os momentos, alegria, entusiasmo e ternura. O suporte que me ofereceram foi fundamental para a concretização deste trabalho.



## **Abreviaturas**

AEE – Avaliação Externa das Escolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

IGE – Inspeção-Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

## Índice Geral

Introdução .....	9
I. O contexto de Estágio: que razões justificam a sua escolha? .....	12
I.1. O porquê do local de Estágio .....	13
I.2. A organização/negociação do Estágio .....	14
I.3. A entrada e integração na instituição .....	16
II. Os objectivos orientadores do Estágio .....	19
III. Apresentação da Instituição de Estágio .....	22
III.1. Inspeção-Geral da Educação no Sistema Educativo .....	23
III.2. A Inspeção-Geral da Educação: que actividades? .....	29
III.3. A IGE na sua relação com as Escolas .....	32
III.4. A IGE na informação que disponibiliza .....	35
IV. Os focos do contexto na actividade de estágio .....	40
IV.1. A Avaliação Externa das Escolas .....	42
IV.1.1. Porquê? .....	43
IV.1.2. O quê? .....	45
IV.1.3. Como? .....	47
IV.1.4. Que efeitos? .....	49
IV.2. O programa de Acompanhamento .....	52
IV.2.1. Porque? .....	52
IV.2.2. O quê? .....	53
IV.2.3. Como? .....	55
IV.2.4. Que efeitos? .....	56
V. A intervenção da IGE e a melhoria das escolas .....	57
V.1. Possibilidades de efeitos da Avaliação Externa das Escolas na melhoria das aprendizagens .....	58
V.2. Possíveis contributos do processo de Avaliação Externa para a Auto-Avaliação das Escolas .....	64
VI. A participação nas actividades da IGE .....	69
VII. A mediação no contexto da Inspeção-Geral da Educação – que papel? .....	73

VIII. Propostas de melhoria do processo de Avaliação Externa das Escolas.....	84
IX. Considerações Finais .....	88
Referências Bibliográficas.....	92
Documentos Legais .....	93
Documentos on-line .....	94
Anexos.....	95

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Evolução das funções da Inspeção-Geral da Educação.....	26
---	----

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> - Referentes dos discursos legais das políticas educativas.....	43
---	----

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1</b> – Protocolo estabelecido entre a FPCEUP e a Delegação Regional do Norte da IGE.....	96
<b>Anexo 2</b> – Perfil de Competências do Mestre em Ciências da Educação.....	97

## Introdução

O relatório que aqui apresento decorre do estágio realizado no decurso do Mestrado em Ciências da Educação, que teve lugar na Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação (IGE), focando-se em particular no programa de Avaliação Externa das Escolas e no programa de Acompanhamento.

A avaliação das escolas, em especial a avaliação externa, é uma temática que tem assumido uma grande relevância no panorama educativo português, quer nos discursos legais, quer nos teóricos, facto que me suscitou interesse e me levou a realizar um trabalho durante a componente escolar do Mestrado em Ciências da Educação. Por outro lado, esta opção pela temática enquanto momento de estágio e tratada neste relatório em muito se deve ao facto de acreditar que a avaliação das escolas, nas suas múltiplas formas e práticas, pode efectivamente constituir um mecanismo de melhoria do sistema educativo e contribuir para a qualidade das aprendizagens e da formação que é oferecida aos alunos, assim como para a melhoria organizacional das escolas/agrupamentos, e por isso potenciar a construção de uma escola melhor para todos os seus intervenientes.

A pertinência do tema da avaliação externa das escolas, que, como já referi, se traduziu na realização de trabalhos em torno desta temática em unidades curriculares do 2º ciclo em Ciências da Educação e se concretizou no estágio realizado na IGE, encontra também a sua relevância no que concerne ao domínio de Mestrado em que estou integrada. Este domínio, *Escola, Currículo e Gestão Educacional*, encontra-se fortemente articulado com as questões relativas à avaliação de escolas. Neste sentido, podemos perceber pela sua designação a existência de um foco nas problemáticas da educação escolar, sendo as questões da gestão educacional centrais no seu desenvolvimento e concepção.

Ora, fazendo a avaliação parte integrante das formas de gestão em educação e devendo constituir-se como base de uma cultura cada vez mais forte nas instituições educativas, justifica-se que a avaliação seja um dos elementos do estudo do mestrado em que me insiro para que, em torno desses estudos, possam ser configurados processos de melhoria educacional e institucional.

Neste sentido, o relatório aqui apresentado tem por objectivo principal dar conta da forma como decorreu esta experiência de estágio, tendo em consideração a natureza

da intervenção efectuada e a forma como esta contribui para minha formação académica e profissional, mas também constituir um contributo para a reflexão sobre os processos de avaliação das escolas. Por isso, incluo neste relatório concepções de avaliação e dados que possam apoiar essa reflexão. Ao mesmo tempo, são também focadas aprendizagens realizadas no terreno, bem como reflexões e interrogações que acompanharam todo o processo de estágio.

Estes últimos aspectos, isto é, as reflexões e as interrogações aqui produzidas são elaboradas com recurso a três vectores principais: a componente teórica, através de estudos e produzidos no âmbito da temática da avaliação de escolas; a dimensão legal, através de legislação de referência acerca da avaliação de escolas; e a componente prática ou contextual, em que apresento algumas reflexões suscitadas pela vivência na instituição IGE e pelo contacto com as suas práticas e dinâmicas. No entanto, neste último vector, é importante salientar que devido à natureza da instituição na qual este estágio decorreu, e nas quais as questões de sigilo são fundamentais, os dados contextuais foram tratados com o cuidado exigido e acordado ao nível da confidencialidade das informações transmitidas. Assim, tentarei ao longo deste relatório produzir uma reflexão que cruze dados das diferentes fontes de informação enunciadas e que venha a ser útil, não apenas para mim, enquanto sistematização de um percurso vivido, mas também para quem a ele aceder.

Neste sentido, e para responder aos objectivos que orientam a construção do relatório, organizei-o com a seguinte estrutura:

- Num primeiro capítulo, *O Contexto de Estágio: que razões justificam a sua escolha?*, é explicitado o processo de organização do estágio e a forma como decorreu a minha integração na instituição, sendo este capítulo constituído por três sub-capítulos: *o porquê do local de estágio; a negociação e organização do estágio; e a entrada e integração na instituição*.
- O segundo capítulo, *Objectivos orientadores do estágio*, é dedicado aos objectivos que orientaram a realização do estágio, e os quais constituíram em todos os momentos o ponto de referência para a acção desenvolvida na instituição IGE.
- Num terceiro capítulo, *Apresentação da Instituição de Estágio*, é elaborada a apresentação e caracterização da instituição de estágio, sendo que neste capítulo são abordadas temáticas como o papel da IGE no sistema educativo português, a caracterização das actividades actualmente desenvolvidas pela instituição, a relação

que se estabelece entre as escolas/agrupamentos e a IGE, assim como a informação disponibilizada pela instituição às organizações escolares, questionando-se a forma como esta pode contribuir para a relação estabelecida entre a IGE e as escolas/agrupamentos.

- No quarto capítulo, *Os focos do contexto na actividade de estágio*, são caracterizados os programas que, durante o processo de estágio na IGE, constituíram o foco da minha actividade. Assim, neste capítulo estão em foco os programas de Avaliação Externa das Escolas e os de Acompanhamento, tentando para esta caracterização responder a quatro questões fundamentais relativas aos dois programas mencionados: *Porquê?*, *O quê?*, *Como?* e *Que efeitos?*.
- O capítulo quinto, *A intervenção da IGE e a melhoria das escolas*, é dedicado à forma como estes dois programas podem contribuir, por um lado, para a melhoria organizacional e das aprendizagens e, por outro lado, para a construção de uma cultura de auto-avaliação nas escolas que possa promover a melhoria institucional e educacional.
- O capítulo sexto, *A participação nas actividades da IGE*, é dedicado à descrição das actividades realizadas durante o estágio.
- No sétimo capítulo, *A mediação no contexto da Inspeção-Geral da Educação – que papel?*, é discutida a forma como a mediação pode encontrar paralelo nas actividades da IGE, assim como, a forma como o papel do mediador sócio-educativo encontra relevância nas práticas do exercício profissional na inspecção.
- No oitavo capítulo, *Propostas de melhoria do processo de Avaliação Externa das Escolas*, são elaboradas algumas propostas de melhoria do processo de Avaliação Externa das Escolas, tendo como pano de fundo o parecer do CNE acerca do mesmo programa.
- No último capítulo, *Considerações Finais*, produzo uma reflexão final sobre todo o processo de mestrado, de estágio e de elaboração do relatório, tentando perceber de que forma estes momentos contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

## **I. O contexto de Estágio: que razões justificam a sua escolha?**

---

Neste capítulo, justifico a pertinência da temática central deste estágio, relacionando-a com a escolha do local onde este se realizou, uma vez que, o interesse pela temática da avaliação de escolas e a sua importância crescente no domínio educativo, orientaram a essa opção, tendo em consideração as características da instituição e a sua relevância no sistema educativo português. Para além disso, neste capítulo, será também descrito o processo de negociação e organização do estágio, bem como a forma como decorreu a integração na instituição.

### **I.1. O porquê do local de Estágio**

A escolha do local de estágio esteve fundamentalmente relacionada com o desejo de dar continuidade, aprofundando, o trabalho realizado, durante o 1º ano do curso de mestrado, no âmbito da temática da avaliação de escolas no quadro da Inspeção-Geral de Educação. Por outro lado, o facto de ter já constituído alguns referenciais teóricos, legais e empíricos decorrentes do trabalho de investigação realizado sobre a avaliação externa das escolas possibilitou uma compreensão e um aprofundamento dos temas e questões implicados na avaliação externa, o que serviria de um bom ponto de partida para o estágio a realizar, uma vez que permitiria começar o estágio já com alguns referentes sobre a temática e o campo de acção. No entanto, no contexto institucional da IGE muita coisa havia ainda para conhecer e explorar, uma vez que o trabalho que tinha sido realizado se centrou fundamentalmente nas percepções de intervenientes na avaliação e menos nos processos e procedimentos adoptados na sua estruturação. Assim, a influenciar a escolha do local de estágio esteve o impulso potenciado pelo trabalho anteriormente realizado, a par da vontade de perceber e conhecer mais sobre as dinâmicas da instituição e dos processos inspectivos, no âmbito particular dos programas de Avaliação Externa das Escolas.

Por outro lado, sendo a avaliação uma matéria que tem assumido uma crescente importância no sistema educativo e nas políticas públicas nos últimos anos, parecendo, no entanto, ser um processo ainda com algumas dificuldades na sua concretização na maioria das nossas escolas, considereei que esta escolha podia constituir um foco importante e estratégico para a intervenção na área educativa, uma vez que de justifica a existência de um grande investimento ao nível da reflexão e da institucionalização de



práticas junto das escolas e de outros serviços e organismos educativos com ela directamente relacionados. Neste sentido, e tendo em consideração esta importância crescente das questões da avaliação institucional no âmbito educacional e escolar, esta experiência na IGE possibilitar-me-ia um grande aprofundamento desta temática e a obtenção de uma experiência e de uma aprendizagem, em contexto profissional, de uma área em crescente expansão e que é cada vez mais necessária como componente de formação e para a inserção no mercado de trabalho.

Como se poderá depreender pelo que já foi referido, a opção por realizar um estágio curricular na IGE esteve muito relacionada com o valor formativo das aprendizagens que a permanência numa instituição com as suas características permitiria pela participação em alguns programas e actividades nela desenvolvidos. É interessante notar que a IGE pode, por um lado, proporcionar o conhecimento inerente a uma vivência profissional no contexto institucional de um serviço educativo com funções inspectivas, proporcionando-me perspectivar a função efectiva que a IGE tem no contexto escolar, as relações estabelecidas com estas e as consequências que as actividades da IGE têm para a melhoria das práticas educativas nas escolas. Por outro lado, pelo contacto e pela participação nas actividades da IGE e o acesso aos dados e resultados que são produzidos no âmbito dos seus programas, possibilita também um conhecimento mais aprofundado das instituições escolares, nas suas potencialidades e dificuldades.

## **I.2. A organização/negociação do Estágio**

O processo de negociação do estágio foi facilitado pelos contactos anteriores que tinham sido estabelecidos com a instituição, no âmbito do trabalho de investigação realizado no 1º ano do curso de mestrado. No entanto, foi necessário formalizar o projecto de estágio, assim como negociar com a instituição diferentes aspectos relacionados com a organização do estágio, tais como os objectivos, a duração, o horário, entre outros aspectos. Neste sentido, foram realizadas duas reuniões que antecederam o início do estágio. Numa primeira reunião, realizada com o Sr. Delegado Regional da Inspeção Geral de Educação do Norte, Mestre Valdemar Castro Almeida, foram explicitados os objectivos do estágio, o início e duração do mesmo, bem como, as

condições do estágio, por parte da Faculdade e também por parte da IGE. Nesta primeira reunião foi também definido o orientador local do estágio.

Na segunda reunião realizada, esta já com a orientadora local, Inspectora Rosa Maria Paulo, Inspectora Superior Principal e Coordenadora do programa de Avaliação Externa das Escolas, foram negociadas algumas condições relacionadas com a confidencialidade dos dados a que, durante o estágio, pudesse vir a ter acesso ou que pudesse vir a produzir. Isto porque, dada a natureza da instituição e dos processos que nela se realizam, esta condição prévia era fundamental para a prossecução do estágio. Esta condição de partida trouxe, desde logo, algumas limitações que penso não limitarem a minha aprendizagem e formação, mas sim a transmissão dessa mesma aprendizagem no âmbito do relatório de estágio aqui apresentado, uma vez que por questões de sigilo, acordadas com a instituição e enunciadas na alínea d) do protocolo de colaboração para a realização do estágio (Anexo 1), foi necessário fazer uma triagem dos dados relatados neste relatório, para que a transmissão da informação não colidisse com as necessárias e compreensíveis condições de confidencialidade e que é necessário preservar. Acordamos também, durante esta segunda reunião, aspectos relativos ao funcionamento do estágio, tais como horário, espaço de trabalho e actividades que poderia realizar durante o período de permanência nesta delegação da IGE. Assim, acordamos como horário para o meu trabalho na instituição das 9h30min às 17h30min, com excepção das sextas-feiras que ficaram destinadas ao trabalho na Faculdade.

No que diz respeito ao espaço de trabalho a ocupar na IGE, este constitui-se como um constrangimento de partida, pois o espaço livre na instituição era limitado e por isso encontrar um espaço que pudesse ocupar não foi fácil. No entanto, depois de algumas adequações do espaço disponível, durante a primeira semana de estágio, esta limitação foi ultrapassada e foi encontrado um lugar e um espaço de trabalho onde pudesse permanecer durante o período de estágio. Esta solução foi bastante importante para a minha integração na instituição, uma vez que, como se vai descrever no sub-capítulo seguinte, o facto de ter um espaço de trabalho na instituição constitui um elemento muito importante para a identificação com a instituição e para a construção do meu lugar na mesma.

### **I.3. A entrada e integração na instituição**

As primeiras semanas de estágio na instituição foram marcadas pelo processo de integração no contexto de estágio e de conhecimento do mesmo. De uma forma geral, este processo ocorreu de uma forma bastante positiva. O facto de durante os primeiros dias de estágio ter tido oportunidade de conhecer os diferentes programas da IGE, através do contacto com os diferentes coordenadores, possibilitou paralelamente a um conhecimento das actividades específicas existentes na IGE, nas suas funções e processos, um conhecimento dos intervenientes no contexto. O conhecimento dos documentos estruturantes da actividade da IGE, e particularmente do programa de Avaliação Externa das Escolas, permitiu também conhecer e aprofundar o trabalho que é exercido e proporcionar-me um maior envolvimento nos processos e actividades da instituição.

No entanto, e apesar de considerar o processo de integração positivo, senti algumas dificuldades decorrentes da entrada num terreno e numa instituição que me era desconhecida nos seus quotidianos. Por um lado, estas dificuldades estão relacionadas com o facto deste estágio, mais do que a entrada numa instituição que me é desconhecida, constituir também uma primeira experiência de âmbito profissional, o que torna o processo de adaptação mais complexo. No que diz respeito às dificuldades relacionadas com as características institucionais, penso que o principal obstáculo à integração é a formalidade dos processos instituídos, ou seja, na IGE todos os processos e funções estão rigorosamente estruturados e delimitados, o que obriga a um conhecimento muito aprofundado dos processos para poder elaborar uma intervenção.

Apesar destas dificuldades inerentes à integração no contexto de estágio é, de facto, muito importante salientar aqui a necessidade deste contacto com o terreno que ao nível de uma formação superior é fundamental. Isto porque, tendo a educação um forte teor prático e contextual, a vivência e experiência de terreno são essenciais para uma formação completa e sustentada. A meu ver, só é possível conhecer, de facto, um contexto e os processos a ele inerentes, na medida em que, os possamos observar e participar neles, identificando assim as suas dinâmicas próprias, os constrangimentos a ele inerentes, os efeitos que produzem e a forma de os produzirem. Neste sentido, pode afirmar-se que «a vivência da experimentação é tão importante para observar e compreender» (Estanque, 2002:70), como a da «partilha da vida prática com a

comunidade em estudo é uma forma de perscrutar o caminho das experiências alheias através da experiência própria» (*idem*). Apesar de o autor se referir, ao caso específico da investigação, penso que as mesmas afirmações se poderão aplicar ao contexto de intervenção, uma vez que, quer num quer noutro caso, o conhecimento da realidade que se pretende investigar, ou na qual se pretende intervir, é essencial para o processo ser bem sucedido. Para além disso, os mesmos métodos que servem à intervenção podem também ser utilizados como formas de conhecer os contextos de intervenção, uma vez que a integração é também muito baseada na observação dos processos desenvolvidos na instituição e que possibilitam apreender a forma como estes se desenrolam.

Outro dos aspectos importantes de analisar e que está relacionado com a entrada no terreno e com a integração no contexto de estágio prende-se com os aspectos inerentes ao espaço físico. Assim, se por um lado, o espaço de trabalho que passei a ocupar na instituição pode ter trazido algumas dificuldades, devido às suas características, por outro lado, o facto de ter um espaço de trabalho pessoal contribuiu bastante para a apropriação e identificação com o contexto de estágio.

Como se pode constatar pelos registos no diário de bordo que fui construindo, durante as primeiras semanas na instituição o factor *integração* foi fundamental e constituía uma forte preocupação da minha parte. Neste sentido, durante as primeiras semanas a questão da integração foi um traço recorrente nos meus registos do diário de bordo. No entanto, ao final do primeiro mês de estágio, e com o passar do e do conhecimento sobre o contexto, as questões da integração quase desapareceram dos registos do diário. Não porque estas tenham deixado de existir, mas porque com o maior conhecimento e o aprofundamento da minha actividade no contexto essas questões foram deixando de ser centrais para dar lugar a outras, de âmbito mais ligado à temática em estudo, aos procedimentos e práticas da IGE, à forma como se estabelecem as relações da IGE com as escolas e vice-versa, às necessidades da instituição. Apesar disso, esta ocultação nos registos do diário de bordo das questões da integração, durante grande parte do estágio, não correspondeu ao facto de esta questão ter deixado de existir, uma vez que a integração foi um processo que se desenrolou durante todo o período de permanência na instituição e não só durante as primeiras semanas, e que passou não apenas pelas relações interpessoais estabelecidas na IGE, mas também pela integração nas próprias actividades e procedimentos.

No contexto da IGE, e sendo o trabalho de campo uma constante, a grande maioria dos inspectores não está nas instalações da IGE quotidianamente, o que ocasionou que até ao fim do estágio fosse sempre necessário que me fosse identificando aos diferentes intervenientes que iam passando pelo espaço físico da IGE, o que acabou por me manter sempre numa posição de “estranheza” constante perante os actores no contexto. No que se refere às actividades e procedimentos, esses foram sendo cada vez mais aprofundados, sendo que com o decorrer do estágio a familiarização com as actividades e processos da IGE foi cada vez maior e mais contextualizada.

## **II. Os objectivos orientadores do Estágio**

---

No processo de negociação do trabalho a desenvolver na IGE, e tendo por referência o que é desejável num curso de mestrado que tem por orientação produzir um relatório relativo a uma experiência profissional e não realizar um trabalho de investigação, estabeleci, e foram aceites, os seguintes objectivos:

- Compreender, de uma forma geral, o funcionamento dos diferentes programas que constituem a IGE, assim como, as dinâmicas que são características da instituição;
- Conhecer os processos de organização, desenvolvimento e concretização do programa de Avaliação Externa das Escolas e do programa de Acompanhamento, no âmbito da IGE;
- Experimentar a vivência profissional numa instituição que tem como função *«assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME»*<sup>1</sup>;
- Participar no tratamento de alguns dados no âmbito da avaliação externa, através da elaboração de uma síntese geral que permita conhecer as situações e opiniões que à avaliação externa dizem respeito.
- Participar em algumas tarefas e actividades desenvolvidas do âmbito da coordenação dos programas de Acompanhamento e Avaliação Externa.

O desenvolvimento destes objectivos foi efectuado ao longo do estágio, tendo sido postos em prática de uma forma progressiva. Assim sendo, nas primeiras semanas de estágio as finalidades que marcaram a minha actividade na instituição estiveram fundamentalmente ligadas aos dois primeiros objectivos enunciados, sendo que o processo de conhecimento da instituição e dos programas e actividades constituíram-se como foco central. Com o decorrer do estágio, as actividades foram-se alargando a componentes de experimentação e de participação nas tarefas e actividades que fazem parte integrante dos programas da IGE, tal como se enuncia nos três últimos objectivos. Neste sentido, se por um lado, o conhecimento adquirido contribuiu para a realização das tarefas e actividades que me foram propostas, por outro lado, estas últimas

---

<sup>1</sup> Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007

contribuíram também para o aprofundamento do conhecimento da instituição, numa relação de enriquecimento recíproco.

A importância que estes objectivos representam, para a minha formação e para o desenvolvimento de um exercício profissional futuro no domínio da educação formal, está patente na relevância que assumem as funções inspectivas, em especial as funções ligadas à componente de AEE e de Acompanhamento, que constituem uma nova perspectiva que se começa a desenhar no âmbito das funções da Inspeção do âmbito educativo. Neste sentido, o conhecimento e participação nos processos de AEE e de Acompanhamento possibilitaram a aquisição de um conjunto de competências que julgo assumirem grande relevância no trabalho com instituições formais de educação. Por outro lado, e constituindo-se a IGE como um organismo do ME, com missão de assegurar não apenas funções de controlo, mas também funções de acompanhamento das escolas/agrupamentos, torna-se pertinente, do meu ponto de vista, a intervenção das CE como forma de impulsionar lógicas de apoio às escolas/agrupamentos e potenciar a articulação entre as diferentes funções da instituição.



### **III. Apresentação da Instituição de Estágio**

---

Neste capítulo, pretendo elaborar a caracterização da instituição onde se realizou este estágio. Assim, tendo em conta esta finalidade, nesta parte do relatório, será caracterizado, o papel que a Inspeção assume do sistema educativo português, assim como, as actividades que a instituição desenvolve junto das escolas/agrupamentos. Será também apresentada a forma como se estabelece a relação entre as escolas/agrupamentos e a IGE, sendo que esta caracterização assenta na observação e participação efectuada durante o período de estágio, assim como, nas percepções que daí decorreram. Por último, é também explicitada a forma como a IGE disponibiliza a informação às unidades de gestão e a influência que esta pode ter na relação que é estabelecida entre as instituições escolares e a IGE.

### **III.1. Inspeção-Geral da Educação no Sistema Educativo**

A Inspeção-Geral da Educação é uma instituição educativa que tem por missão, tal como é definido no artigo 10º da Lei Orgânica do Ministério da Educação, «a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão».

No quadro desta missão, a legislação que enquadra a sua actuação atribui à IGE os seguintes objectivos: «assegurar a qualidade do sistema educativo, (...) designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação», «zelar pela equidade no sistema educativo»; «apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão»; «auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos serviços e organismos do ME»; «controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos»; «desenvolver a acção disciplinar em serviços e organismos do ME»; «exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME»; «propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo» e «participar no processo de avaliação das escolas»<sup>2</sup>.

Sendo um «serviço central da administração directa do Estado», a IGE dispõe de cinco unidades orgânicas descentralizadas, as delegações regionais, tendo sido o estágio

---

<sup>2</sup> Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007

a que se reporta este relatório realizado na Delegação Regional do Norte. Para além desta delegação, existem ainda a Delegação Regional do Centro, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, Delegação Regional do Alentejo e Delegação Regional do Algarve. Estas delegações têm funções de âmbito territorial, competindo-lhes: «assegurar a realização das acções inspectivas determinadas»; «instruir os processos de averiguações, de inquérito e disciplinares superiormente determinados»; «colaborar na organização e elaboração de instrumentos de apoio técnico à actividade inspectiva»; e «prestar apoio aos inspectores no exercício da actividade inspectiva»<sup>3</sup>.

É, no entanto, importante realçar que ao longo do tempo a IGE, enquanto organização, foi sofrendo diversas alterações nas funções que lhe foram atribuídas. Desde 1771, ano a que remonta a história da inspecção do ensino em Portugal, e em que essa função inspectiva era realizada pela Real Mesa Censória, até hoje, as funções da IGE têm sofrido várias mudanças. Em 1711 eram atribuídos à Real Mesa Censória os seguintes mandatos: «exame das habilitações dos professores, a sua colocação nas escolas e a análise dos relatórios que cada professor era obrigado a enviar». Hoje, a função da IGE, apesar de reguladora, tem por base a autonomia das escolas e dos professores, o que tem gerado muitas transformações nos processos internos da IGE, nas actividades e funções que desenvolve e na relação que estabelece com as escolas. Tal como podemos verificar no quadro nº 1, os serviços inspectivos em Portugal nem sempre foram dotados das mesmas competências nem das mesmas funções.

A evolução destas funções parece demonstrar uma crescente abertura face a um poder central para processos de cada vez maior proximidade na relação com as instituições escolares, situação esta que passa pelas funções de acompanhamento e apoio, e que antes de 1995 eram negligenciadas em função de procedimentos de regulação, de controlo e de âmbito disciplinar. Com isto não quero afirmar que a IGE não tem nos dias de hoje este tipo de funções de regulação e controlo. Quero apenas realçar que, a par destas funções, a IGE, por diversas vias, directas ou indirectas, tem também de apoiar as escolas nos seus processos pedagógicos e administrativos. O recurso a programas de Avaliação e de Acompanhamento, não obstante o seu âmbito regulador e de “prestação de contas”, tem também a função de impulsionar mudanças positivas nas escolas e agrupamentos de escolas que são intervencionados pela IGE.

---

<sup>3</sup> Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007

Acompanhando esta mudança de atribuições que a IGE vem sofrendo, e sendo influenciada por ela, a relação estabelecida entre as escolas e a IGE está também em transformação. Parece, pois, poder afirmar-se que existe hoje uma perspectiva de abertura da IGE às escolas que dá origem a uma maior necessidade de as ouvir, oferecendo-lhes oportunidade, de contactar com a instituição sempre que necessário ou mesmo de se pronunciarem a desfavor de acção inspectiva (como é o caso por exemplo, dos contraditórios, no âmbito da avaliação externa). Assim, podemos afirmar que actualmente subsistem e convivem na acção inspectiva desenvolvida pela IGE, uma lógica de regulação e uma lógica de acompanhamento e apoio.

Quadro 1- Evolução das funções da Inspeção-Geral da Educação			
Período Histórico	Contexto Histórico	Funções atribuídas	Relação com as Escolas
De 1771 a 1913	Monarquia	A Real Mesa Censória tinha funções inspecção das escolas e dos mestres, tendo também funções de selecção destes últimos <sup>4</sup> .	Relação de autoridade e superioridade.
De 1911 a 1974	República	A inspecção do ensino ficou, neste período a cargo, do Ministério da Instrução Pública, desta estrutura dependiam todos os serviços de instrução. <sup>5</sup>	Relação de dependência.
Após 1974	Pós revolução – democratização da sociedade portuguesa e massificação do acesso à escola.	Foi criada a Inspeção-Geral do Ensino, com as funções de: verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente; garantir informação actualizada sobre a situação do subsistema ao ME; superintender na classificação do serviço do pessoal não discente; Exercer a acção disciplinar que se mostrar indispensável. <sup>6</sup>	Relação de regulação e controlo.
A partir de 95 até à actualidade	Período de crise social e escolar, acompanhado pelas exigências de garantia não só do acesso à escola mas também do sucesso escolar para todos aqueles que a procuram.	Compete à IGE, entre outras funções, acompanhar, controlar, avaliar e auditar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo -financeira e propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação. <sup>7</sup>	Relação de regulação, associada a função de apoio e contributo para a melhoria do sistema educativo.

Esta evolução que a inspecção da educação tem vindo a sofrer é descrita por Formosinho e Machado (1999:23) como um processo de passagem de uma actuação centrada num «serviço a uma *educação verificável*», conceito que segundo os autores se relaciona com uma acção que se «centrava, sobretudo, na verificação da conformidade

<sup>4</sup> Informação retirada na página na Internet da IGE.

<sup>5</sup> Informação retirada na página na Internet da IGE.

<sup>6</sup> Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro – cria a Inspeção-Geral do Ensino.

<sup>7</sup> Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro – define as missões e competências da Inspeção-Geral da Educação.

dos actos dos professores com os normativos burocráticos definidos», para uma actuação em que a IGE «decide ou é solicitada a converter-se num instrumento de apoio à autonomia das escolas e à sua avaliação», sendo que a «“educação verificável” daria lugar à educação responsabilizável, que acentua já não a verificação da conformidade, mas a existência de iniciativa, de projectos, de acção autónoma dentro das escolas, numa lógica de diferença e não já numa lógica de uniformidade» (*idem*). Esta situação de mudança e transformação nas funções da IGE encontra-se associada, no dizer de Natércio Afonso, ao facto de «a IGE, enquanto serviço com responsabilidades de avaliação e fiscalização da educação, [dever] adequar-se a este contexto político marcado pela valorização da autonomia e da diferenciação das escolas e pelo reforço da capacidade de iniciativa e da responsabilização pública dos gestores escolares» (Afonso, 1999:30).

Na publicação no boletim informativo da Inspeção-Geral da Educação, o texto do Inspector Geral da IGE, José Maria Azevedo, vem dar sustentação a esta mudança que tem vindo a ocorrer na IGE, e que, por um lado, institui inovações nas próprias atribuições da inspecção, e por outro, modifica a relação que é estabelecida entre esta e as escolas. Neste documento é afirmado que «a maior presença da IGE nas escolas, por força do aumento do número de actividades de acompanhamento, avaliação e auditoria, está a provocar não só uma maior visibilidade da IGE como também algumas mudanças organizacionais». No mesmo sentido refere-se que «a redução da actividade disciplinar permite-nos ser bastante ambiciosos no que respeita ao número de intervenções anuais naquelas actividades e, por conseguinte, efectuar um maior número de visitas às escolas» (Azevedo, 2007:13).

Este discurso comprova o investimento realizado pela IGE ao nível da mobilização do maior número de recursos possíveis para as actividades que mais têm intervenção directa na escola, como sejam a avaliação, o acompanhamento e a auditoria. Estas opções, como quaisquer outras tomadas pela IGE, sendo este um serviço central do ME, não são, contudo, desvinculadas de uma orientação e de um interesse político. Neste sentido, ao aumentar a sua “visibilidade” no âmbito escolar e social, a IGE executa uma acção que aos olhos da sociedade legitima uma preocupação do Estado com as questões educativas e com a garantia da qualidade da instituição escolar, mesmo que no final não resulte destes processos nenhuma ou pouca melhoria das práticas educativas.

Esta questão não é, no entanto, de forma alguma uma questão linear. Do meu ponto de vista, várias questões podem ser colocadas, quando pensamos esta necessidade de mudança das práticas e funções da IGE. De facto, parece cada vez mais importante que exista um maior acompanhamento e apoio por parte da IGE às escolas, existindo já um programa específico, no âmbito do Acompanhamento às instituições escolares. Apesar disso, poderemos questionar: *este apoio, embora possa ser importante para a garantia da qualidade e melhoria do sistema educativo, não poderá levar ao desvirtuamento das atribuições específicas da IGE, como sejam as acções de natureza mais reguladora, e que também são necessárias e legítimas no âmbito do sistema educativo?* E coloco esta interrogação apoiada por Afonso (1999:31) quando afirma: «o papel da IGE, enquanto serviço específico de fiscalização e avaliação, não se pode confundir com as missões de outras entidades, órgãos ou serviços, nem pode substituir-se-lhes no exercício de tais missões». Ou seja, os diferentes serviços, órgãos e entidades educativas não podem substituir-se mutuamente, mas devem sim dentro das suas funções específicas, estabelecer uma actuação concertada e articulada com vista à identificação de problemas em contexto escolar, ao apoio à sua resolução e ao acompanhamento evitando dificuldades futuras.

Em síntese, pode afirmar-se que a IGE tem orientado a sua acção no sentido de uma cada vez maior permanência no terreno escolar e, consequentemente, uma cada vez maior proximidade às escolas. Esta proximidade, como já foi referido, não se traduz numa inviabilização da lógica de regulação, no entanto, a esta tem vindo a ser acrescentada a lógica de apoio e suporte ao trabalho de melhoria que as escolas devem realizar. Assim, a IGE parece hoje encontrar-se numa certa dualidade em que, por um lado, devem atender às necessidades identificadas no trabalho de terreno com as escolas e, por outro lado, têm que introduzir as suas lógicas de acção, os interesses e exigências do poder central. É nesta perspectiva que a articulação entre os diferentes serviços do ME é cada vez mais necessária e urgente, para que possa constituir-se uma acção conjunta que dê sentido e sequencialidade às diferentes intervenções realizadas por diferentes entidades.

### III.2. A Inspeção-Geral da Educação: que actividades?

A evolução das práticas, procedimentos e actividades na IGE atrás descrita deu lugar a focos de acção da Inspeção que hoje podemos observar. Neste sentido, a actividade da IGE assenta em cinco programas: *Acompanhamento*, *Auditoria*, *Avaliação*, *Controlo* e *Provedoria*, *Acção Disciplinar* e *Assessoria Jurídica*. Estes programas são compostos por diferentes actividades, sendo elas, no programa de Acompanhamento, a Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico e, por último, a actividade que será este ano posta em execução pela primeira vez, Auto-Avaliação. A *Auditoria* é também composta por três actividades, a saber: *Administração Financeira das Escolas - Acção Social Escolar*, *Sistema de Controlo Interno - Escolas e Serviços da Administração Educativa* e *Contratos de Financiamento dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo*. No programa de *Avaliação*, existe apenas uma actividade, a *Avaliação Externa das Escolas*. O programa de *Controlo* encontra-se organizado em três actividades: *Organização do Ano Lectivo*, *Provas de Aferição do Ensino Básico e Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário* e *Autonomia e Paralelismo Pedagógico dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo*.

Os objectivos que orientam cada um dos programas e actividades são reflexo daquelas que são as funções e atribuições principais da IGE, numa perspectiva de que cada um deles deixa antever as preocupações e as disposições do poder central face às instituições escolares. Neste sentido, o programa de Acompanhamento, visa «observar e acompanhar a acção educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa», orientando a sua acção para que «estas actividades se constituam como indutoras de melhores práticas de organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos de escolas e, consequentemente, melhorem as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos». O programa Avaliação «enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das



aprendizagens dos alunos numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo»<sup>8</sup>. Estes dois programas serão aprofundados separadamente mais à frente, neste relatório.

No que respeita ao programa de *Controlo*, podemos evidenciar que a sua finalidade é «verificar a conformidade legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e identificar factores condicionantes da sua eficiência e eficácia, considerando os meios disponíveis e os serviços prestados». Neste sentido, as actividades de controlo «integram o dispositivo de monitorização do sistema educativo da responsabilidade da IGE». O produto desta actividade é também um relatório que se estrutura orientando-se pelos seguintes objectivos: «produzir informação sobre o sistema, introduzir as correcções necessárias e propor à tutela medidas adequadas de regulação»<sup>9</sup>. As actividades do programa de controlo, não obstante a sua importância para o sistema educativo, têm um carácter fortemente regulador e fechado, que se justifica pela própria natureza do programa. Este programa atinge também dimensões muito específicas no contexto escolar, como sejam, a organização do ano lectivo e a execução de exames nacionais e provas de aferição, sendo que a demarcação, quer temporal, quer procedimental destas actividades se deve à própria estrutura das dimensões que controla e averigua, também eles delimitadas e estruturadas no tempo e na execução.

Através do programa de *Auditoria* são analisados «actos de gestão praticados pelas escolas e pelos estabelecimentos de ensino num determinado lapso temporal, segundo critérios de conformidade, eficácia, eficiência, pertinência e coerência». Este programa tem como finalidade principal «informar os responsáveis das organizações auditadas acerca das condições de funcionamento ou de prestação de serviço destas e recomendar soluções que permitam melhorar os resultados da gestão»<sup>10</sup>. Este programa, pela sua própria natureza, tem um funcionamento mais rígido e fechado que os restantes programas. No entanto, as suas actividades são de grande relevo e interesse para o sistema educativo e, mesmo para o próprio desenvolver da actividade pedagógica, uma vez que não se trata aqui apenas da gestão apropriada ou não de valores monetários mas, sim, e principalmente, da forma como estes são canalizados para os devidos efeitos. Nesta actividade, parecem coexistir com valores económico-administrativos e valores de justiça social e educativa, uma vez que quando analisamos a forma como é

---

<sup>8</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

<sup>9</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

<sup>10</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

distribuído o orçamento disponível em determinada escola, estamos a analisar não só a gestão económica da mesma, mas também os seus valores e prioridades e, assim, a contribuir para introduzir mais justiça no sistema educativo.

O programa de *Provedoria* é um programa que se diferencia dos restantes programas da IGE, pelo seu carácter pouco formatado, no sentido em que cada situação é analisada de forma única, existindo, no entanto, uniformidade nos procedimentos. Este programa «visa a salvaguarda, a defesa e a promoção dos direitos e interesses legítimos dos cidadãos e a equidade e justiça do Sistema Educativo»<sup>11</sup>. A sua actividade «traduz-se no atendimento das queixas dos utentes e dos actores da educação, bem como, se for caso disso, na organização da consequente acção disciplinar, a qual pode também resultar de uma qualquer acção inspectiva»<sup>12</sup>. Às Delegações Regionais da IGE cabe receber e apreciar as queixas apresentadas e determinar o procedimento considerado mais adequado ao seu tratamento. Dos procedimentos adoptados é sempre dado conhecimento ao queixoso, assim como às entidades ou pessoas singulares envolvidas. As queixas que não digam directamente respeito à IGE, ou sobre as quais não esteja nas suas atribuições intervir, são encaminhadas para os organismos competentes para a sua resolução.<sup>13</sup> O meu conhecimento de terreno no âmbito desta actividade, apesar de muito breve, permitiu perceber que este programa se estrutura de uma forma muito específica, onde cada situação é tratada, analisada e resolvida de forma individual. Este tratamento, caso a caso, das situações fica em muito a dever-se à enorme diversidade de situações que podem ser analisadas neste contexto. Por isso, não pode haver um procedimento rígido de resolução de cada uma das situações apresentadas, apesar de existirem procedimentos base a realizar em todas as situações, sendo estes muito gerais e mais relacionados com aspectos procedimentais do que com a análise e resolução da situação concreta. Esta análise, individualmente realizada, é muitas vezes quase uma forma de mediação entre diferentes entidades e diferentes pessoas, como tive a oportunidade de verificar e como foi também afirmado pelo Inspector Coordenador do programa de Provedoria e Acção Disciplinar. Esta referência à mediação orienta-se no sentido de que em cada caso a IGE comunica à entidade ou pessoa sobre a qual recai a queixa e, na maioria das vezes, o problema apresentado fica resolvido apenas com a intervenção informativa da IGE, ficando na grande maioria das vezes os processos

---

<sup>11</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

<sup>12</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

<sup>13</sup> Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

resolvidos desta forma, sem existir necessidade de avançar para procedimento disciplinar.

Refira-se ainda que todas estas actividades são orientadas por roteiros específicos, estruturados e fechados (à excepção da avaliação externa) que guiam e estruturam a acção dos inspectores ou equipas na recolha de informação, garantindo assim, uma uniformização a nível nacional, e constituindo um referente de acção indiferenciado. Por um lado, esta formatação legitima uma actuação unificada e igualitária, não sendo possível desta forma ocorrerem diferentes formas de averiguar uma determinada situação, facto que poderia dar lugar a indefinições e injustiças nas apreciações e resultados. Por outro lado, esta uniformização constitui um aspecto de limitação da actividade inspectiva, enquanto prática contextualizada, uma vez que não possibilita a adequação dos instrumentos às situações e práticas específicas que se apresentam. E isto porque sendo a Escola uma realidade complexa e diversificada, analisar diferentes escolas, em diferentes contextos, com diferentes práticas e diferentes públicos, pelos mesmos referenciais e com os mesmos instrumentos, pode invisibilizar boas práticas específicas de uma determinada organização escolar e obstaculizar, assim, a introdução ou a promoção da melhoria da escola.

### **III.3. A IGE na sua relação com as Escolas**

Na relação que se estabelece entre as escolas e a IGE parece residir uma certa dualidade, que se encontra associada à evolução, já aqui descrita, que vem a ocorrer na instituição e que tem levado também a uma certa transformação da forma como a IGE é vista pelas escolas e como a própria IGE percebe as escolas. Neste contexto, apesar de todas as actividades da IGE terem, por força da sua natureza, uma carga vincadamente inspectiva e reguladora, parece começar a existir também uma outra percepção desta instituição, conferindo-lhe, como atrás já referi, também um carácter de apoio para a melhoria da instituição escolar. Para isso têm contribuído programas como o Acompanhamento, que sendo um programa recente ao nível da Inspecção, vem dar lugar a uma abertura e disponibilidade da IGE para acompanhar o trabalho das escolas, sem que deste acompanhamento resulte qualquer classificação, medição ou sanção para a escola intervencionada. Este tipo de programas, e como já indiciei na sua

caracterização, abre também espaço a um outro tipo de posicionamento das escolas face à IGE e da IGE face às escolas, tornando a sua relação menos distanciada e principalmente menos defensiva. Prova disso são, por exemplo, os planos de melhoria que têm chegado à Inspeção, resultado do impacto que tiveram os relatórios síntese do programa de Acompanhamento. É importante clarificar que estes planos de melhoria chegam à IGE sem que qualquer indicação seja dada nesse sentido, ou seja, eles são elaborados e enviados de forma espontânea e voluntária. Apesar de isto não acontecer de forma muito sistemática, parece constituir uma forte indicação de que começa a existir uma evolução positiva e uma mudança de perspectiva sobre a missão da IGE e a sua função e contributo para com o sistema educativo, e em particular para com as escolas.

O programa de Acompanhamento é, de uma forma geral, muito em aceite pelas escolas que frequentemente contactam o coordenador deste programa, com o intuito de agradecer as propostas que deixou no relatório, depois da actividade desenvolvida, e que é reconhecida na sua utilidade para a escola, tal como foi referido pelo Inspector Coordenador desta actividade. De facto, esta receptividade por parte das escolas em responder de forma completamente voluntária ao relatório síntese que é enviado à escola, comprova que, por um lado, as escolas estão a perceber que o papel da IGE, para além de inspecionar e recolher dados que permitam verificar a conformidade legal das práticas educativas, é também dirigido para contribuir, nomeadamente com a elaboração dos relatórios de actividade, para a melhoria das práticas, substanciada em planos de melhoria que se possam estruturar e desenvolver a partir destes relatórios. Assim, esta actividade em específico parece tornar mais visível aos olhos dos actores em contexto escolar esta função que a IGE pode desempenhar, isto por dois motivos fundamentais: o primeiro relaciona-se com o facto de esta actividade não ter qualquer procedimento que vise standardizar ou estratificar as escolas umas em relação às outras, sendo que, num segundo motivo, os seus relatórios são de tal forma focados e objectivos que dão à escola pistas precisas e estratégias de aspectos que poderão ser melhorados e aspectos que são bem conseguidos, podendo a escola apoiar nestes últimos para obter melhorias significativas nas suas práticas, processo e, consequentemente, resultados.

No que diz respeito à avaliação externa, a situação é distinta e mais complexa de ser analisada. Por uma lado, parece poder afirmar-se que as escolas, na sua grande maioria respondem de forma positiva às solicitações da IGE. Estas solicitações a que me

refiro têm alguma exigência, uma vez que é pedido pela IGE às escolas o envio de um texto de apresentação da escola/agrupamento, onde se faça uma auto-avaliação da unidade de gestão, nos diferentes níveis de desenvolvimento da prática educativa. É também pedido o envio da documentação que orientam a acção escolar e mais perto da data da intervenção é pedido à escola que realize a eleição dos participantes nos painéis e o envio da sua constituição à IGE. Todas estas etapas fazem parte do processo de preparação da avaliação, processo que implica alguma exigência a nível de investimento por parte da escola. No entanto, a grande maioria das escolas responde atempadamente a este pedido que lhes é formulado e aquelas que por algum motivo não podem responder a estas solicitações informam a IGE justificando a não resposta e pedindo o adiamento da mesma.

Das observações que tenho realizado, a partir do meu trabalho na instituição, pude perceber que, quando alguma escola não pode responder a tempo àquilo que lhe foi solicitado há uma grande abertura e flexibilidade por parte da IGE para que os prazos sejam alargados, mesmo o planeamento dos pedidos de envio destas documentações às escolas são bastante alargados sendo pedidos alguns meses antes da intervenção, de modo a salvaguardar possíveis atrasos e a poder conferir às escolas esta flexibilidade no alargamento dos prazos sem com isso criar obstáculos ao planeamento das intervenções. Este procedimento, a meu ver, mostra alguma abertura e permeabilidade aos impedimentos e dificuldades que escolas específicas e em casos específicos poderão ter na execução dos pedidos da IGE.

Dos contactos telefónicos que pude estabelecer com as escolas, também pude perceber esta mesma atenção e disponibilidade por parte dessas instituições em responderem às solicitações da IGE. Obviamente que esta preocupação em atender às solicitações da IGE tem uma base de obrigatoriedade, uma vez que a escola tem um compromisso estabelecido com uma entidade que a irá avaliar e a imagem que a escola está a transmitir é um aspecto importante. No entanto, o facto de as escolas se preocuparem e esforçarem por fazer chegar os seus documentos de apresentação à IGE, nos prazos estabelecidos, tem também uma forte base de colaboração. Esta situação mostra que as escolas, talvez pela maior proximidade que é estabelecida entre a IGE e as instituições escolares, começam a encarar a avaliação externa como um instrumento importante para o seu desenvolvimento e para a sua melhoria, colaborando, assim, de forma activa na preparação dessa avaliação.

Se a avaliação externa era tradicionalmente encarada como «uma mera operação de controlo, numa perspectiva de avaliação de conformidade (...) nas últimas décadas esta situação alterou-se», passando assim a «apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação [a ser percebida de forma a poderem/deverem] ser utilizados pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objectivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação» (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003:17-18).

### **III.4. A IGE na informação que disponibiliza**

Uma das dimensões que comprova e promove a evolução que a IGE, enquanto instituição reguladora, tem vindo a sofrer e das alterações que tem introduzido na sua forma de organização e na sua relação com as instituições escolares é, de facto, a maior transparência que vem instituindo nos seus processos internos. Nas actividades de Avaliação Externa e de Acompanhamento as informações são disponibilizadas às escolas, sobre a data das intervenções, facto que mostra que a IGE não tem uma estratégia de ‘policimento’ nas suas acções, uma vez que, se fosse este o seu procedimento, seria muito mais proveitoso para a acção uma intervenção sem aviso prévio, em que as escolas não estivessem preparadas nem prevenidas para uma intervenção inspectiva. Pelo contrário, a acção da IGE tem por base a preparação da escola para os dias em que a equipa inspectiva escola a ela se irá deslocar, tendo para esse fim disponíveis documentos orientadores da preparação da visita à escola, no caso, por exemplo, da avaliação externa.

Em minha opinião, esta situação pode ser analisada segundo de duas perspectivas muito distintas. Uma está ligada a interesses políticos, uma vez que o Estado está interessado em mostrar à sociedade em geral que as escolas funcionam de forma adequada, isto é, como estratégia apaziguadora da comunidade e uma segunda como forma de credibilizar a sua acção na melhoria do sistema educativo. Assim, quanto mais preparada estiver uma escola para a Avaliação Externa, melhores resultados irá obter e em termos gerais contribuirá para um reflexo positivo da qualidade do sistema educativo. Por outro lado, esta actuação insere-se num contexto de maior autonomia das instituições escolares, acompanhada de uma responsabilização das

mesmas. Neste sentido, e tendo em consideração a evolução da instituição, de que já dei conta neste relatório, podemos considerar que a actuação da IGE, se estrutura numa forma de servir como um impulso para a melhoria da escola, sendo que esta se apresenta enquanto organização, para que um organismo externo lhe ofereça uma perspectiva objectiva e desapaixonada na realidade educativa. Penso que este procedimento possibilita também uma postura mais pró-activa por parte das escolas que, com este modo de actuação, não ficam inactivas esperando que uma equipa de inspectores observe, pergunte e recolha informação, para posteriormente emitir uma opinião, sem qualquer intervenção por parte dos intervenientes no contexto.

A escola é constituída pelos seus actores, sem eles a escola deixa de existir, assim parece não fazer sentido que estes, os que são e fazem a escola, sejam excluídos da sua avaliação. Ou seja, a preparação da avaliação pelos agentes educativos, parece constituir-se como um aspecto fulcral do processo de avaliação externa e poderá mesmo ser já um momento de alguma reflexão, auto-conhecimento e auto-avaliação, mesmo que anterior à intervenção. De facto, a actividade de avaliação externa parece estar muito circunscrita à visita à escola e este, sendo um momento muito importante, não é talvez o mais importante pois a preparação da avaliação externa poderá ter também uma forte componente formativa para a escola.

Nesta perspectiva que estou a seguir, a formulação do texto de apresentação, por exemplo, guiada pelos tópicos orientadores para a apresentação da escola, é já um exercício de auto-avaliação das práticas que a escola utiliza para a sua acção. No entanto, a elaboração dos textos de apresentação é uma das situações que mostram a dualidade que pode exercer, nas práticas e acções dos agentes educativos, a disponibilização de documentos orientadores da acção. Pelas análises que tenho realizado aos textos de apresentação que são elaborados pelas escolas, percebe-se que na sua grande maioria estas encaram e aceitam os tópicos orientadores da apresentação da escola como tópicos obrigatórios a abordar na sua apresentação. De facto, todos os tópicos descritos no documento orientador para a apresentação das escolas disponibilizado pela IGE são bastante relevantes no contexto escolar, dimensões as quais nenhuma escola poderá ignorar nos seus processos e procedimentos internos. No entanto, e tendo em consideração que cada escola é única e tem um contexto e uma população com características próprias, processos educativos distintos e projectos diversos, cada uma delas podia e devia ter uma apresentação e caracterização distinta.

Neste sentido, e tendo em conta esta diversidade e as diferentes visões que os actores educativos têm sobre a escola, esta orientação acaba por provocar um fechamento dos discursos, no sentido mais de corresponder ao que é esperado por parte da IGE do que ser fiel àquela que é a visão e a caracterização que cada escola faz de si mesma. Desta forma, podemos fazer dois tipos de observação sobre esta situação: a primeira é que as escolas podem ter vantagens com esta disponibilidade de documentos orientadores da sua acção, uma vez que, vêem o seu trabalho mais dirigido e focalizado naquilo que de facto são as expectativas da instituição à qual se destina; a segunda, relaciona-se com a forma como esta orientação é encarada pelas escolas, correndo o risco de ser mais pré-formativa do que orientadora, ocasionando o fechamento do discursos e não dando a real caracterização da escola nem a real visão dos intervenientes educativos sobre ela.

O mesmo risco parece estar implícito à divulgação do quadro de referência para a avaliação externa e no qual se poderão encontrar diversos aspectos positivos e alguns negativos. De entre os aspectos positivos, podemos evidenciar a transparência dos processos, uma vez que desta forma as escolas podem perceber quais serão os focos da avaliação que lhe será realizada, existindo também a possibilidade de que este referencial de avaliação externa contribua para a construção ou reconstrução do referencial de auto-avaliação. Neste sentido, a divulgação deste instrumento de avaliação parece constituir-se como um necessário e importante contributo para os processos avaliativos quer externos, quer internos que se operam na escola. Por outro lado, a disponibilização deste referencial constituindo-se como um elemento que dá às escolas a descrição daquilo que se espera delas, possibilita do mesmo modo uma certa “preparação” dos resultados. Esta preparação, se for entendida e encarada como um processo de construção de melhoria dos processos correspondendo ao que a IGE espera da escola, pode constituir-se como um factor positivo ao processo de avaliação. No entanto, se por outro lado, esta preparação der lugar a um falseamento dos resultados, por exemplo, através da selecção dos intervenientes nos painéis ou da descrição realizada da escola, então ela terá uma função negativa. De facto, cada escola quer mostrar o que tem de melhor, mas a ocultação dos aspectos menos positivos não dará lugar a oportunidades de os melhorar.

Esta situação relaciona-se em grande medida com um dos factores que, do meu ponto de vista, constitui uma das maiores limitações do processo de Avaliação Externa



no âmbito da IGE, a falta de sequencialidade da acção inspectiva que, para além da devolução do relatório à escola, não desenvolve outro tipo de actividades que se alicercem no trabalho de Avaliação Externa. Isto porque, caso este trabalho mais vocacionado para o apoio às escolas a partir dos elementos resultantes da avaliação externa existisse, talvez as escolas estivessem e se sentissem mais motivadas a mostrar os seus pontos fracos, no sentido de poder melhorá-los de forma sustentada e apoiada. No entanto, e tendo em consideração que este trabalho sequencial não é realizado, e sendo as escolas confrontadas com uma classificação do seu desempenho organizacional e institucional, encontram mais razões, neste modelo de avaliação, para a valorização dos pontos fortes e ocultação dos pontos fracos. E isto porque, corroborando aquilo que é referido pelo Inspector-Geral José Maria Azevedo, o modelo que se apresenta «mais facilmente será considerad[o] como uma ameaça, do que como uma ajuda profissional» (Azevedo, 2006:16). Assim, «o desejo de ficar bem visto perante os avaliadores pode levar à distorção do comportamento espontâneo, de modo a torná-lo menos fiável. Muito facilmente se desenvolvem estratégias agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras» (*idem*).

Neste sentido, podemos concluir que a divulgação do quadro de referência para a avaliação externa apresenta vantagens e desvantagens, no entanto, os princípios de transparência e de mobilização do referencial nos processos de avaliação interna das próprias escolas são fundamentais num processo que se quer voltado para as escolas e para a sua melhoria. Assim, como sustenta Scheerens (2003:117), a avaliação da escola «pode ser compreendida num contexto de transparência e num contexto de melhoria», podendo esperar-se «teoricamente, esperar que a apreensão da avaliação fosse mais forte num contexto de transparência e num contexto de melhoria».

No que se refere à divulgação dos resultados da avaliação externa, sendo estes publicados na página da IGE, tem de ser reconhecida a transparência de todo o sistema de avaliação, mas também a necessidade de dar à sociedade em geral e aos utentes da escola informação sobre estas instituições. Se considerar que a avaliação se orienta por uma perspectiva de produção de conhecimento, tal como é descrita por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), esta permitirá «aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas, quer através da auto-avaliação, quer através de avaliações conduzidas por entidades externas» (*ibidem*:32). Este aprofundamento do conhecimento, pode assim ser utilizado não só pelos actores em contextos escolar, mas

também pela comunidade educativa mais alargada e pela sociedade em geral, no sentido em que a responsabilidade social «faz com que nos preocupemos com a utilização dos bens leva-nos, também, à exigência duma avaliação institucional. (...) As escolas lidam com bens (públicos e privados) e constitui uma exigência ética inquirirmos sobre o uso que se faz deles» (Azevedo, 2002:12). Apesar disso, e como lembra Sarmiento, divulgação dos resultados da avaliação externa de cada escola, associada à autonomia que lhes é conferida, «pode provocar competição entre escolas, introduzindo modelos de privatização no sistema escola público» (Sarmiento, 2000:160).

Em síntese, se por um lado, a divulgação de instrumentos e resultados no âmbito da IGE é importante para a garantia da transparência institucional, para o aprofundamento do conhecimento e da relação entre as instituições escolares e a sociedade e a para uma contribuição e orientação fornecida às escolas, por outro lado, pode implicar algumas limitações e desvantagens relacionadas com a instrumentalização dos processos da IGE e com a possibilidade de se estabelecerem, a partir dos dados que são divulgados, correlações e comparações entre escolas, que possam corresponder, como defendem alguns autores, a lógicas de competição transformando a lógica escolar numa lógica empresarial, que não parece ser a melhor forma de construir melhorias educacionais. E isto porque, a melhoria deve, do meu ponto de vista, partir do interior da escola e da análise e reflexão sobre as suas práticas. Este trabalho poderia sim ser realizado através da possibilidade de partilhar informação entre escolas e beneficiar de boas práticas existentes, aprendendo com elas, trabalho este que se estabelece a partir da relação e não da mera comparação.

#### **IV. Os focos do contexto na actividade de estágio**

---

Como já foi referido, este estágio centrou-se fundamentalmente em dois programas da IGE: o programa de Acompanhamento e o programa de Avaliação Externa das Escolas. As razões que justificam esta delimitação da acção por mim vivenciadas nestes dois programas em específico prendem-se com a própria natureza das actividades e que em Ciências da Educação se encontram mais próximas daquela que é a formação e os meus objectivos enquanto estagiária. Prende-se também com aspectos mais práticos, como o são as questões de tempo, pois a duração do estágio não proporcionaria o aprofundamento de todos os programas existentes na IGE.

Estes programas, já sumariamente descritos, têm aspectos que os aproximam e os distanciam entre si. No que respeita a características que lhes são próximas podemos perceber que as actividades que compõem o programa de Acompanhamento encontram paralelismo com alguns domínios presentes no quadro de referência da Avaliação Externa, designadamente no âmbito dos Resultados, Gestão Curricular e Auto-Avaliação. Assim, parece poder afirmar-se que os dois programas têm como objectos de análise dimensões muito próximas das instituições escolares, entre as quais é possível e desejável o estabelecimento de uma articulação que possibilite uma sequencialidade entre os dois programas. No que respeita à selecção do conjunto de escolas a avaliar também se pode encontrar alguma articulação entre os dois programas, sendo que no caso das situações de Acompanhamento são consideradas as classificações obtidas pelas escolas nos domínios específicos na Avaliação Externa, sendo também tido em consideração se as escolas foram avaliadas no ano lectivo anterior ou aquelas que serão avaliadas no ano lectivo corrente. Ao nível metodológico estes dois programas são também bastante próximos, ambos utilizam como processo de recolha de dados a análise documental e as entrevistas em painel. No que respeita ao produto dos programas ambos resultam num relatório de escola que é reflexo da intervenção realizada, no entanto, este relatório apresenta diferenças significativas nos dois programas. No caso do relatório da avaliação externa há uma caracterização mais alargada da unidade de gestão, existindo uma explicitação aprofundada de como cada escola/agrupamento se situa em cada um dos domínios e factores avaliados, tendo uma maior extensão comparativamente com os relatórios síntese produzidos no âmbito do programa de acompanhamento. Estes relatórios, sendo bastante mais sintéticos, não dão lugar a caracterizações ou descrições, apontando sim de forma concisa e objectiva os aspectos mais positivos, os aspectos que carecem de melhoria e outros aspectos a

evidenciar, dentro de cada uma das dimensões observadas nas actividades, sendo todo o relatório estruturado em tópicos claros e objectivos muito orientados para a acção.

No que respeita a diferenças entre os dois programas podemos evidenciar os objectivos que orientam cada um deles, assim como, aspectos mais focados nos procedimentos como sejam os dias de intervenção na escola e a constituição das equipas, quer pelo número de elementos, quer pela não inclusão, ao nível do acompanhamento de avaliadores externos. Relativamente a diferenças entre estes dois programas, as mais importantes parecem ser a questão da classificação atribuída às escolas no âmbito da avaliação externa, situação que não existe no âmbito das actividades de Acompanhamento, uma vez que este factor poderia ser passível de desvirtuar todo o processo que se quer que seja realizado numa lógica de apoio às escolas/agrupamentos intervencionados. Assim, apesar de, no âmbito do acompanhamento, existir uma formulação de um juízo de valor, uma vez que são avaliados os diferentes aspectos e produzidas considerações externas sobre as práticas de cada escola, este processo é realizado de forma apenas qualitativa não havendo recurso à quantificação ou classificação das práticas desenvolvidas em contexto escolar.

Partindo destas diferenças e aproximações entre os dois programas, passo de seguida a apresentar cada um deles que, como já referi, constituem o foco principal do estágio realizado na IGE.

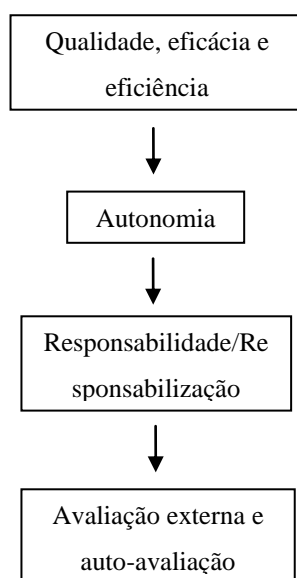
#### **IV.1. A Avaliação Externa das Escolas**

Neste capítulo pretendo elaborar a caracterização de um dos programas que constitui o foco principal deste estágio. O programa de Avaliação Externa das Escolas constitui-se como o foco fundamental do desenvolvimento da actividade de estágio. Para elaborar a sua caracterização optei por estrutura-la em quatro questões que me parecem fundamentais para a sua compreensão: *Porquê?*, na qual se tenta perceber a pertinência deste programa; *O quê?*, onde se enunciam as dimensões tidas em consideração na avaliação externa; *Como?*, no qual se caracterizam os procedimentos adoptados e *Que efeitos?*, onde se pretende reflectir acerca dos possíveis resultados que este programa poderá suscitar nas escolas/agrupamentos.

#### IV.1.1. Porquê?

Nos últimos anos, vários factores têm justificado a cada vez maior tendência avaliativa, nas instituições em geral e na escola em particular. Esta orientação para a avaliação institucional tem por base um foco de atenção centrado na qualidade, na eficácia e na eficiência das instituições, conceitos também eles cada vez mais presentes, quer na literatura científica, quer nos documentos legais. No que respeita mais especificamente às instituições escolares, a par desta tendência, verifica-se também que a descentralização do poder e a passagem de algum nível de autonomia para o local, impulsionam também, em grande medida, uma tendência para uma maior responsabilização das Escolas/Agrupamentos.

A análise da legislação que define as normas da autonomia dos estabelecimentos de ensino e da avaliação externa das escolas permite evidenciar esta mesma orientação, para a qual as políticas educativas parecem convergir. Assim, podemos perceber que a lógica que seguem estes documentos parecem orientar-se por um conjunto de referentes que a *Figura 1* traduz:



**Figura 1** – Referentes dos discursos legais das políticas educativas

Esta tendência que se tem consolidado a nível educativo parece advir da maior autonomia que tem vindo a ser outorgada às escolas que, convivendo com um discurso e

uma exigência cada vez mais elaborada acerca da qualidade e da eficácia das instituições escolares, impulsionam uma crescente responsabilização educativa e social dos estabelecimentos de ensino pelas suas práticas e resultados. Assim, pode compreender-se a existência de uma maior pressão para a avaliação das instituições escolares, uma vez que, estando estas num plano de autonomia (sempre relativa), têm o dever de “prestar contas” ao poder central. Esta “prestação de contas” encontra-se sobretudo ligada à necessidade de «substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação» (Azevedo, 2002:18).

Num contexto em que a massificação da escola constitui, ainda nos nossos dias, uma dificuldade com a qual a instituição escolar se defronta, manifestada no insucesso dos alunos e no abandono escolar, e em que a desconfiança social face à escola é crescente, a avaliação poderá contribuir de forma importante não só para legitimar certas medidas do poder estatal mas também para que sejam prestadas contas à sociedade em geral, uma vez que as questões da educação a todos devem interessar e em que todos devem colaborar. Como refere Azevedo (2002), o facto das instituições educativas utilizarem bens públicos torna-as também mais expostas à necessidade de uma avaliação da forma como estes bens públicos estão a ser utilizados.

Porém, tal como afirma o mesmo autor (*ibidem*:13), «a avaliação não constitui um fim em si mesma» e nesta perspectiva, ela só é relevante se se constituir como um instrumento promotor de mudança no sentido da melhoria das escolas e das suas práticas, processo que no âmbito da avaliação das escolas poderá tornar-se muito mais significativo e obter resultados mais relevantes e mais efectivos na melhoria do sistema educativo. Estes processos de avaliação, perspectivada no sentido da mudança institucional, são, assim, aquelas que poderão garantir a maior qualidade e eficácia dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, «as práticas de avaliação devem favorecer a abertura da escola a mudanças na sua própria organização» (Figari, 1993: 165).

Segundo alguns autores, o objectivo central da avaliação externa é «criar uma avaliação independente e profissional de todas as escolas, realizada por uma entidade que tenha uma visão nacional daquilo que é possível nas escolas» (Bruggen, 2001:12). Assim, este tipo de avaliação pretende e pode «incentivar o desenvolvimento das escolas através do seu confronto com uma avaliação independente, que convida a uma reacção por parte das escolas. a entidade – a inspecção-geral de educação – também verifica a concordância com as regras e regulações das autoridades e tem o poder de

solicitar que as escolas levem a avaliação da inspecção a sério e ajam sobre a mesma» (Bruggen, 2001:13).

O recurso à avaliação externa liga-se também à «necessidade de completar a possível justificação que se pode buscar a partir dos resultados da autoavaliação». Isto implica que, aquando a avaliação externa exista já uma cultura de auto-avaliação estabelecida e vincada nas escolas, o que no caso do sistema educativo português nem sempre acontece, como se pode verificar pelos resultados da avaliação externa no domínio da auto-avaliação. Por outro lado implica também «uma postura positiva e aberta por parte da escola; se fosse ao contrário, o desenvolvimento normal da actividade poderia ficar afectado» (Ruiz, 1996:40).

No sentido daquilo que foi aqui descrito, a necessidade da avaliação nas escolas liga-se à sua crescente autonomia e, portanto, a uma conseqüente necessidade de prestação de contas, quer ao poder central, quer à sociedade em geral. No caso específico da avaliação externa, para além deste objectivo, alia-se também uma função de fornecer à escola elementos independentes e objectivos que possam dotar a escola de oportunidades de melhoria das práticas educativas.

#### **IV.1.2. O quê?**

Quando nos questionamos acerca daquilo que, na avaliação, deve ser considerado como alvo de análise, somos levadas a entrar em linha de conta com diferentes níveis e domínios, sendo que em contexto escolar nada do que é avaliado o pode ser separadamente dos restantes domínios, pois a escola é um contexto global que não pode ser separado em partes. Sobre o mesmo assunto, Santos Guerra (1993: 34) afirma que «as escolas não podem ser compreendidos analisando elemento por elemento, sem ter em conta as inter-relações que os unem e lhes dão sentido: relações de uns elementos com os outros e de todos eles com outros elementos exteriores».

Neste sentido, os diferentes domínios e factores analisados no caso específico da avaliação externa, realizada na IGE, são organizados em cinco domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento. No entanto, pela abrangência destes domínios, cada um deles encontra-se dividido em diferentes factores, integrados



nos domínios principais. Estes factores e domínios, apesar de analisados separadamente nos relatórios de escola, estão, como acima foi descrito, relacionados e interligados, sendo que cada um não pode ser avaliado sem ter em consideração os restantes. Por exemplo, as questões da prestação do serviço educativo estão totalmente interligadas com os resultados escolares, ou seja, os dois domínios não podem ser vistos separadamente. No entanto, e apesar de ter esta facto em consideração, também parece poder afirmar-se que a organização da avaliação por diferentes domínios e factores pode dar às escolas uma visão mais clara e objectiva acerca dos aspectos em que a escola se situa melhor ou pior.

Para além dos domínios e factores internos à escola, considerados pela avaliação externa, outros aspectos influenciam em grande medida a actividade escolar e os resultados que esta alcança. Estes aspectos estão fundamentalmente relacionados com o contexto em que a escola se situa e a comunidade envolvente. Isto porque, «o contexto em que se situa o ecossistema da escola, deve ser tido em conta para explicar interna e externamente o funcionamento da instituição», como sustenta Santos Guerra (1993:32). Assim, a escola não poderá ser compreendida na sua globalidade e na sua complexidade, pois «a relação entre o indivíduo, a escola e a sociedade, têm que ser tidas em conta para compreender o que sucede no âmbito de uma instituição educativa» (*idem*). No entanto, poderemos questionar as limitações que a avaliação externa, analisada no âmbito da IGE, poderá ter em conseguir chegar ao conhecimento do contexto e das relações entre este e a escola, devido ao pouco tempo que tem de contacto com o terreno. Podemos então questionar se dois ou três dias são suficientes para que a avaliação seja contextualizada e dê uma percepção real das relações que se estabelecem entre a escola e o contexto em que ela está inserida. Tendo por referência aquilo que acima foi referido é necessário também ter em conta limitações que esta situação acarreta para potenciar a melhoria da escola avaliada, pois se a avaliação negligencia algo que influencia de forma determinante a actividade da escola, ela fica comprometida na sua capacidade transformadora.

Só uma avaliação capaz de captar a globalidade e a complexidade das instituições escolares é também capaz de contribuir de forma efectiva para a sua melhoria. Neste sentido, parece ser necessário reflectir sobre a forma como a avaliação externa poderá conhecer de forma aprofundada a escola avaliada e a forma como este conhecimento pode limitar o poder transformativo da avaliação.

### IV.1.3. Como?

O processo de avaliação externa inicia-se com a constituição um conjunto de instituições a avaliar. Este processo parte do convite às escolas para se candidatarem à avaliação externa pela IGE, sendo que as escolas candidatas são automaticamente seleccionadas para fazer parte da amostra e as restantes seleccionadas pela IGE, tendo em conta as que ainda não tenham sido avaliadas pela IGE. As escolas seleccionadas são informadas de que vão ser avaliadas, sendo que alguns meses antes da data de intervenção a escola/agrupamento é informada das datas precisas em que a avaliação vai ocorrer.

Às escolas/agrupamentos é pedido que enviem à IGE a documentação que orienta a acção da escola, ou seja, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Interno e o Relatório de Auto-Avaliação podendo a escola complementar ainda esta documentação com outros documentos que considere importantes para a caracterização da escola. É também pedido que, neste processo de preparação da avaliação externa, cada escola rediga um texto de apresentação com sensivelmente 10 páginas. O texto de apresentação é orientado por um conjunto de tópicos orientadores presentes no documento constituído para o efeito e que se encontra disponível a todas as escolas no *site* da IGE. Este texto configura-se como um momento importante da preparação da avaliação externa, constituindo uma auto-avaliação que a escola faz de si própria, das suas práticas e processos educativos e dos resultados que alcança.

Esta documentação é reunida e encaminhada para os elementos da equipa de avaliação externa que a analisam, permitindo assim uma perspectiva global da instituição, do seu contexto e caracterização, dos seus princípios e metas, das suas dificuldades e potencialidades. Assim, quando a equipa de avaliação externa vai para o terreno leva já um conjunto de informações que suportam a análise a realizar em contexto escolar.

A intervenção em terreno escolar é realizada por uma equipa de três elementos, dois inspectores e um avaliador externo (na maioria dos casos um académico). As visitas duram três dias nos agrupamentos de escolas e dois dias nas escolas não agrupadas, designadamente, escolas secundárias, escolas profissionais e escolas básicas integradas.

As metodologias utilizadas na intervenção são a análise documental, as entrevistas e a observação directa da unidade de gestão a avaliar, realizada através de uma visita à escola, sendo esta orientada pelo quadro de referência para a avaliação externa. Estes instrumentos de recolha de dados parecem mostrar alguma mudança de perspectiva quanto à forma de apropriação da realidade escolar. Isto porque, tal como afirma Santos Guerra (1993:49), «a natureza dos fenómenos que ocorrem nas escolas é de carácter social. Daí que utilizemos enfoques, métodos, instrumentos e análises de carácter qualitativo».

As entrevistas em painel são realizadas junto dos diferentes agentes educativos e das diferentes estruturas da escola, tais como direcção, coordenação de departamento, directores de turma, docentes, alunos, pais e encarregados de educação, funcionários não-docentes, serviços especializados de apoio aos alunos. Esta metodologia parece basear-se na perspectiva de que «a avaliação externa das escolas deve contar com a valorização dos professores, dos alunos, e dos pais que formam a comunidade escolar. A cultura da escola pode ser decifrada pelos membros da mesma» (*ibidem*:48).

Os dados recolhidos são então sintetizados num relatório de escola que tem uma dimensão de 13 páginas e estrutura-se da seguinte forma: uma primeira parte de caracterização geral da escola/agrupamento, uma segunda parte onde a escola é avaliada de modo global em cada um dos cinco domínios, uma terceira parte em que a escola é avaliada de forma mais particularizada em cada um dos factores incluídos nos domínios e uma última parte que se poderá dizer que forma quase uma síntese do relatório de escola, e onde são apontados pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos. Este relatório é analisado no âmbito da coordenação e devolvido às equipas, sendo reformulados, se necessário, pela equipa de avaliação, para ser posteriormente enviado à escola.

A redacção de um relatório, que dê conta dos resultados da avaliação é, aliás, uma «prática comum» na maioria das inspecções europeias, sendo que «existem também diferenças no tipo de recomendações apresentadas nos relatórios. Às vezes são gerais e expressas sob a forma de pontos, enquanto noutras inspecções são muito mais específicas. Mas na verdade, na maioria dos casos são bastante genéricas» (Bruggen, 2001:14). Quanto à publicação dos relatórios, que acontece no caso específico da IGE, todos os relatórios da avaliação externa são publicados na página da Inspeção, ficando disponíveis a todos os que os queiram consultar. No que respeita às instituições

europeias, «a maioria das inspecções publica um relatório mas existem enormes diferenças quanto a disponibiliza-los» (*idem*).

Procedido o envio do relatório à escola, e depois desta ter efectuado a sua análise, as escolas podem exercer o direito de contraditório, caso discordem de algum dos aspectos mencionados. Este contraditório é também analisado pela equipa de avaliação externa que, face aos argumentos expostos pelas escolas, decide dar ou não lugar à reformulação do relatório. Numa ou noutra situação, a escola é informada do procedimento que foi adoptado pela equipa.

O processo de avaliação externa é finalizado com a divulgação dos resultados da avaliação externa de forma generalizada, através da publicação dos relatórios de escola e dos respectivos contraditórios no *site* da IGE, ficando estes acessíveis a todos os interessados.

#### **IV.1.4. Que efeitos?**

Os efeitos da avaliação poderão/deverão reflectir-se a vários níveis, sendo o da melhoria das práticas educativas das escolas o efeito mais significativo que a avaliação poderá construir. Assim, sendo que a avaliação não poderá existir só por si, apenas com a intenção de verificar e informar sobre os resultados obtidos pelas escolas na avaliação externa, ela vai além desta função para se estabelecer como uma forma transformadora de ver a educação escolar e de a melhor compreender. Em síntese, a avaliação externa tem como fim último a melhoria do sistema educativo. No entanto, para que esta melhoria se realize é necessário que as escolas se envolvam ou possam ser envolvidas como «comunidades auto-reflexivas que se responsabilizem pela mudança organizacional, seja através da criação das suas próprias dinâmicas de reforma ou da implementação de reformas externas com um certo grau de imaginação e criatividade, se adoptarem um conjunto de novos valores» (Figari, 1993: 165). Desta forma, a escola só poderá ser beneficiada pela avaliação externa se estiver aberta a ser avaliada, a aprender com a avaliação encarando-a numa perspectiva formativa e principalmente a aprender a conhecer-se a si própria, nos seus processos e relações. No entanto, poderemos questionar se uma avaliação externa será capaz de contribuir para estes

objectivos, mais ainda se esta avaliação vem num sentido hierárquico superior e é imposta à escola.

Para Santos Guerra (1993:50), este tipo de avaliação «imposta ou sofrida não terá os mesmos resultados», sendo que, «o conhecimento da realidade que se pode conseguir através dela será pobre e desvirtuado». Isto porque, segundo o mesmo autor, «se a iniciativa parte do poder, é fácil que a avaliação se converta, aos olhos da comunidade escolar, num mecanismo de controlo, uma vez que no poder se combinam fortes componentes políticos, económicos e ideológicos» (*ibidem*:153). Também para Azevedo (2002:16), a avaliação externa, imposta hierarquicamente «tem fraco poder transformador», pois, por um lado «cria resistências» e por outro lado, «não implica os protagonistas e (...) cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores». A resistência aqui descrita ocorre por dois motivos fundamentais, segundo Marchesi (2002:35), «o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores, quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com elas».

Pelo referi, penso poder afirmar-se que, uma forma de conseguir dotar a avaliação externa de maior poder transformativo e mobilizador da comunidade educativa é relacioná-la de forma cada vez mais efectiva e intencional com os processos de auto-avaliação desenvolvidos internamente na escola e pelos seus actores. Seja porque a escola tem já um processo de auto-avaliação que a avaliação externa ajuda a reformular e aprofundar, seja por que a escola, ainda com processos de auto-avaliação frágeis, se apoia na avaliação externa para construir os seus próprios referenciais e procedimentos de avaliação interna, a avaliação externa e a auto-avaliação devem estar mutuamente relacionadas. Desta forma, seria então possível aliar a avaliação externa à autonomia das escolas, deixando nas suas mãos elementos importantes para a reconstrução das suas práticas educativas e avaliativas, constituindo-se a escola e os seus actores não como elementos passíveis à avaliação, mas como actores activos que a partir da avaliação podem trabalhar e tomar decisões. Desta forma a avaliação poderá contribuir «para que a avaliação se converta num processo de melhoria da realidade deve ser assumida como um elemento capaz de incidir na tomada de decisões na escola» (Santos Guerra, 1993:50).

Neste sentido, estamos a entender a avaliação como um processo de melhoria das escolas, e isto pelo facto de esta poder «despertar e cultivar atitudes de auto-reflexão

é conseguir pôr em marcha processo de avaliação contínua e sistemática (*idem*). Desta forma, pode afirmar-se que o contributo da avaliação externa, mais do que fazer juízos de valor sobre a actividade de determinada escola, é uma forma de as apoiar na sua própria avaliação, na avaliação que é efectuada pela comunidade educativa e que se deverá reflectir em acções concretas de melhoria das práticas. Nesta perspectiva, a avaliação externa não deverá constituir senão uma forma de olhar a escola que deverá ter por finalidade principal ajudar os actores educativos a conhece-la melhor e a perceber aspectos que, por estarem envolvidos nas práticas quotidianas, não lhes são possíveis de observar ou até de perspectivar.

Como é sabido, a melhoria das práticas educativas assenta num conceito de qualidade, ele próprio questionável. A qualidade das escolas é «um conceito lato» que «envolve mais do que atingir metas e seguramente mais do que metas medidas por exames ou provas» (Bruggen, 2001:6). O tipo de sucesso medido pelos resultados dos exames ou provas é importante na avaliação da escola, pois a escola trabalha para que os seus alunos consigam obter bons resultados educativos, mas se quisermos avaliar a qualidade de uma escola, temos de considerar não apenas os resultados, mas também o ensino, o clima de aprendizagem, a gestão escolar da sala de aula, as medidas tomadas relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a gestão escolar e a liderança, etc. – aspectos diversos da qualidade, mas todos com igual importância. Esta avaliação por mais objectiva que pretenda ser tem sempre uma grande subjectividade a ela inerente, isto porque «não existe uma verdade única sobre a ‘boa qualidade’», como afirma Bruggen (2001:6).

Tendo em consideração o que acima foi referido, podemos questionar o facto de resultar da avaliação uma classificação da escola avaliada, pois as práticas de classificação e medição não dão esta perspectiva valorativa a esta diversidade de “qualidades” que podem existir nas instituições escolares. A medição e a avaliação são processos distintos, segundo Ruiz (1996), enquanto que a medição é um juízo de valor absoluto, um momento estanque, a avaliação constitui um juízo de valor relativo, um processo dinâmico, é mais extensa que a medição e implica outras coisas, para além de medir e comparar dados com os resultados previstos (Ruiz, 1996:18). Medir significa uma quantificar uma determinada situação ou acontecimento, desta forma, «a medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade» (Hadj, 2001:27). A avaliação não deverá assim constituir-se como um processo de medida, pois «a

avaliação entendida como uma simples revisão dos produtos finais perde de vista a consideração da instituição escolar como um ecossistema que permite explicar e dar sentido ao seu funcionamento e à forma como se desenrolam as suas actividades» (Santos Guerra, 1993: 32).

Em síntese, a «avaliação não consiste em outra coisa que na reflexão valorativa e sistemática acerca do desenvolvimento e do resultado das acções empreendidas. Pela sua natureza constitui um momento inseparável da actividade educativa» (Ruiz, 1996).

## **IV.2. O programa de Acompanhamento**

### **IV.2.1. Porque?**

O programa de Acompanhamento parece constituir uma necessidade de apoio à mudança, no sentido da melhoria, nas instituições de educação. Isto porque pela especificidade que as instituições escolares têm em si, nas práticas que desenvolvem e nas relações que estabelecem entre os elementos da comunidade escolar e entre a escola e o contexto em que se inserem, estas tornam-se instituições particulares que merecem ser trabalhadas e acompanhadas de forma específica. No âmbito de uma maior autonomia que é atribuída às escolas, estas têm também uma necessidade de ser mais acompanhadas. Para isso, o Estado coloca em marcha mecanismos que lhe permitam obter informações sobre o estado do sistema e, de certa forma, exercer algum tipo de controlo. Isto porque, como afirma Sarmiento (2000: 95), «o estado no exercício do poder, tem um duplo interesse: manter um controlo, assegurando a sua efectividade, enquanto que, ao mesmo tempo, melhora e sustenta a base normativa da sua autoridade (legitimidade)».

Outras das necessidades que justifica o programa de acompanhamento tem a ver com a necessidade de seguimento e apoio que é necessário oferecer às escolas. Talvez mais do que avaliar, controlar ou auditar é necessário acompanhar e apoiar as escolas, pois estas necessitam, mais do que ser reguladas, de ser apoiadas. Para que uma lógica de autonomia se estabeleça de forma efectiva, é importante que a tutela confie no trabalho exercido pela escola e que as suas políticas se orientem mais no sentido de a acompanhar do que de a regular. Não quero aqui defender que a lógica da regulação e

do controlo deva desaparecer ou estar ausente das políticas educativas, mas elas devem constituir uma preocupação menor para o Estado e para a sociedade, para que a escola possa, de facto, criar autonomia e capacidade para lidar com os seus problemas e especificidades de forma própria e contextualizada. Para isso, é necessário, por exemplo, que as práticas da inspecção exerçam uma função de seguimento das suas acções nas escolas. Assim, se a IGE deixa, no âmbito da avaliação externa, por exemplo, recomendações à escola que constituem uma oportunidade de melhoria, então é necessário que esta escola seja alvo de um seguimento que a apoie na execução de planos de melhoria que ponham em marcha as recomendações deixadas nos relatórios. É, em parte, neste âmbito que se estruturam as actividades de acompanhamento, uma vez que têm em conta, por exemplo, os resultados da avaliação externa em determinadas escolas, para que possa ser verificado se esta teve algumas consequências nas práticas da instituição escolar. Esta verificação deve, assim, ter como âmbito este acompanhamento e não a simples verificação daquilo que é recomendado pela IGE, pois se assumir esta última perspectiva desvirtuará o processo de autonomia da escola.

Nesta perspectiva, os relatórios elaborados na IGE não devem ser senão pontos de partida para a escola reflectir as suas práticas e pontos de partida para estas delinearem as melhorias que considerarem necessárias e prioritárias, num plano de autonomia.

Assim, parece poder afirmar-se que o programa de acompanhamento tem diferentes aspectos que contribuem para a justificação da sua pertinência. Desta forma, este programa tem na base, à semelhança daquilo que acontece com a avaliação externa, uma perspectiva de controlo e, por outro, uma perspectiva de apoio à melhoria das práticas.

#### **IV.2.2. O quê?**

O programa de acompanhamento, ao contrário do da avaliação externa, que avalia a instituição escola no seu todo organizando esta avaliação em diferentes domínios e factores, tem como foco principal na sua intervenção uma única dimensão da instituição escolar. Assim, as três actividades que constituem o programa de acompanhamento, designadamente, Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º



Ciclo do Ensino Básico, Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico e Auto-Avaliação, focam-se em áreas específicas por forma a aprofundar cada um deles. Claro que cada uma destas dimensões é bastante abrangente e não está limitada a si própria, estando estritamente relacionadas com outras dimensões das práticas escolares que não são enunciadas. Assim, se por um lado o facto de a actividade ter um foco de intervenção que permite aprofundar um elemento das práticas educativas em específico, fornecendo às escolas indicações mais concretas e mais concisas sobre a forma de as melhorar pode constituir-se como uma vantagem para a melhoria das práticas, por outro lado, o facto de não se ter em conta a escola no seu todo e as relações que cada uma das dimensões escolar estabelece com as restantes poderá dar origem a interpretações desvirtuadas das práticas educacionais. Apesar disso, estes focos do programa de acompanhamento estabelecem alguma articulação com os domínios da avaliação externa, sendo assim possível o estabelecimento de uma articulação entre os dois programas.

Os aspectos tidos em consideração pelo programa de acompanhamento têm também uma forte componente política, que visa, por exemplo, a informação ao poder central sobre os novos programas criados pelo ministério e sobre os quais este necessita de obter informação que, por um lado, legitime a sua actuação nesse âmbito e, por outro lado, possa informar sobre a forma como esses programas inovadores estão a ser desenvolvidos nas escolas. Assim, por exemplo, no âmbito da Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, os objectivos são: acompanhar a concretização das medidas de política educativa, designadamente: a gestão do currículo, tendo também em conta a implementação dos Planos Nacionais da Leitura, do Ensino do Português, da Matemática, do Ensino Experimental das Ciências e do Plano Tecnológico; a oferta da componente de apoio à família e a articulação entre as actividades lectivas e as actividades de enriquecimento curricular. Em síntese, a nosso ver, estes aspectos têm obrigatoriamente de ser analisados no âmbito deste programa, mesmo que a escola tenha outras preocupações e dificuldades.

### **IV.2.3. Como?**

O Programa de Acompanhamento, nas suas diferentes actividades, inicia-se com a selecção das escolas a atingir, obedecendo esta selecção a determinados critérios. Deste conjunto não podem fazer parte as escolas que estejam a ser avaliadas no ano corrente pela avaliação externa ou as escolas que tenham sido intervencionadas pela avaliação externa no ano anterior. Este critério tem subjacente, por um lado, o facto de não se sobrecarregar as escolas com actividades de cariz inspectivo, e, por outro lado, tem por objectivo averiguar se as escolas que já passaram pela avaliação externa têm melhorias significativas nos aspectos evidenciados no relatório da avaliação externa como menos positivos, por exemplo. Depois desta fase, as escolas seleccionadas são informadas através de ofício sobre a realização desta actividade, assim como da data em que ela ocorrerá.

As escolas devem constituir painéis, constituição que é orientada por um documento elaborado para o efeito, que é fornecido à escola conjuntamente com o ofício de intervenção. Estes painéis são a base metodológica da intervenção, a par da análise documental que também é realizada no âmbito das actividades deste programa, para a recolha dos dados. A intervenção é realizada durante quatro dias, dois deles destinados à recolha dos dados e dois destinados à elaboração do relatório síntese, sendo a intervenção realizada por uma equipa constituída por dois elementos.

Da intervenção resulta um relatório síntese que tem sensivelmente três páginas e é muito objectivo e focado em aspectos estratégicos para a actividade educativa que a escola desenvolve, dando às escolas informações estratégicas sobre os aspectos mais positivos da sua actividade e os aspectos que carecem de melhoria.

Este relatório é enviado pela equipa para a coordenação do programa de Acompanhamento onde é analisado, sendo posteriormente devolvido à escola. Este relatório síntese estrutura-se em forma de asserções objectivas e concisas sobre os aspectos mais positivos e as recomendações deixadas pela IGE à escola e pretende, acima de tudo, que a escola se possa apoiar nestas recomendações para formular planos de melhoria das práticas educativas.

#### IV.2.4. Que efeitos?

No âmbito dos efeitos que podemos identificar decorrente do programa de acompanhamento, é de salientar o facto de algumas escolas enviarem à IGE os planos de melhoria que resultaram da análise do relatório síntese, o que tem uma enorme relevância e evidencia a importância e pertinência que este programa tem nas escolas. Como nos refere, Bruggen (2001:14-15), «alguns países requerem que as escolas criem um plano de acção no qual dão a sua resposta aos resultados da inspecção», no caso português tal não acontece o que configura uma ainda maior importância que deve ser atribuída a estes planos de melhoria que são enviados à IGE de forma espontânea e voluntária.

Pelo que temos aqui vindo a referir, podemos perceber que o principal contributo do programa de acompanhamento nas escolas é esta possibilidade de dar às escolas indicações e contributos que se substanciam como a base da melhoria das práticas educativas. Claro que não são todas as escolas que têm este tipo de procedimento, nem tão pouco a maioria, estas são ainda poucas mas revelam exemplo importante de boas práticas e são uma indicação de que está a acontecer uma mudança de perspectiva nas funções que a IGE pode desempenhar no sistema educativo. Bruggen (2001) refere que as «escolas profissionais e seguras levam o relatório a sério», «desenvolvem um plano de acção e publicam-no na imprensa local para convencer os pais e a comunidade de que o relatório da inspecção é levado a sério e de que querem rejeitar algumas das conclusões e recomendações, mas adoptar outras. (...) Se o *empowerment* das escolas e dos grupos de pais e o diálogo na comunidade onde se insere a escola for suficientemente forte, então é possível que este diálogo entre a escola e o seu ambiente produza energia e pressão suficientes para provocar uma melhoria baseada no relatório de inspecção» (*ibidem*:15). Assim, se pode perceber que as escolas com práticas educativas mais positivas e que têm relações mais fortemente estabelecidas com a comunidade são aquelas que mais contributos retiram dos relatórios da inspecção. No entanto, podemos questionar o facto de escolas que não têm estas práticas tão positivas, e portanto com mais necessidade do contributo dos relatórios para a construção de planos de melhoria da escola, serem aquelas que menos o mobilizam.

## **V. A intervenção da IGE e a melhoria das escolas**

---

Neste capítulo pretendo elaborar uma reflexão acerca do modo como a intervenção da IGE pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e organizacionais das escolas/agrupamentos. Assim, esta temática será analisada numa primeira parte numa perspectiva mais global e, num segundo momento, será elaborada uma análise focada na forma como a melhoria das escolas pode ser potenciada com recurso à auto-avaliação, tendo em consideração a relevância das dinâmicas avaliativas internas para a melhoria dos resultados e das práticas educativas.

### **V.1. Possibilidades de efeitos da Avaliação Externa das Escolas na melhoria das aprendizagens**

Antes de efectuar a reflexão aqui proposta sobre a forma como a Avaliação Externa das Escolas, no quadro da IGE, possibilita a construção de mecanismos de mudança e melhoria das práticas organizacionais e educativas das escolas e agrupamentos, considero importante começar por clarificar alguns conceitos associados à melhoria. Isto porque se verifica que, comumente, se articulam mecanismos de melhoria com conceitos como qualidade, eficácia e eficiência. Estes factores constituem também uma fonte de exigências para as escolas de hoje, que do ponto de vista discursivo são cada vez mais confrontadas com a necessidade de revelarem qualidade, eficácia e eficiência, parecendo poder afirmar-se que esta exigência não se traduz, na maioria dos casos, em condições e recursos capazes de potenciarem os níveis de exigência.

Assim, segundo Góis e Gonçalves (2005:21), «ao conceito de eficiência está associada a ideia de optimização de recursos, enquanto ao falar-se em eficácia se pensa numa intencionalidade, ou seja, numa acção deliberada, tendo em vista a consecução dos objectivos definidos». No mesmo sentido, Capucha (2008: 56) distingue os dois conceitos, situando o conceito de eficiência no «grau de aproveitamento dos recursos utilizados tendo em vista os resultados atingidos, compara resultados atingidos e recursos utilizados nas intervenções ou projectos, estes serão tanto mais eficientes quanto atingirem melhores resultados com menos recursos». Por seu lado, define eficácia como sendo o «grau em que se atingem os objectivos de uma intervenção ou projecto, estes são tanto mais eficazes quanto os resultados se aproximarem dos

resultados esperados ou ultrapassarem e tanto quanto estes sejam compatíveis com os objectivos traçados» (*idem*).

No que respeita ao conceito de qualidade, a clarificação do termo torna-se mais complexa, uma vez que a sua definição não é linear. Esta natureza polissémica atribuída ao conceito não facilita a sua definição e, conseqüentemente, o seu entendimento, aspecto que se complexifica de forma ainda mais efectiva quando nos referimos à qualidade da educação ou das escolas, pois a grande diversidade de práticas, quotidianos e contextos dota cada espaço escolar de características distintas e, portanto, também de qualidades distintas. Tal como afirma Diaz (2003) podem considerar-se duas lógicas distintas relacionadas com o termo qualidade «um primeiro significado atribuído ao termo qualidade relaciona-se com a definição de eficácia, a qual se refere à consecução dos resultados desejados», ou seja, «uma educação de qualidade é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos)», focando-se esta perspectiva nos resultados da aprendizagem alcançada e pré-estabelecida. Numa segunda dimensão o «termo qualidade refere-se ao que se aprende no sistema e à sua relevância, tanto para o indivíduo como para a sociedade», assim sendo, esta perspectiva tem foco na adequação entre as aprendizagem e as necessidades dos alunos (*ibidem*: 7). Segundo esta perspectiva, a qualidade de uma escola é definida considerando as diferentes dimensões que a compõem, uma vez que como referem Góis e Gonçalves (2005) podemos atribuir qualidade a dimensões distintas, o que dificulta a generalização do termo a “uma escola de qualidade”. Assim, para estas autoras, a complexidade da discussão em torno da qualidade da escola reside no facto desta implicar «que olhemos a escola como um todo, para as suas diferentes áreas e dimensões, tendo em consideração as interacções que entre elas se estabelecem» (*ibidem*:31). Parece assim poder afirmar-se que o conceito de qualidade sendo ambíguo e polissémico, deve ser contextualizado em relação às práticas concretas e específicas de cada escola, sendo importante perceber que a qualidade reside em diversos aspectos da realidade escolar e educativa de formas distintas e particulares.

Esta especificidade na identificação de práticas de qualidade leva a que na maioria dos casos se tenda a identificar a qualidade dos resultados. No caso da avaliação externa das escolas, levada a cabo pela IGE, é importante notar que a qualidade das escolas/agrupamentos avaliados é analisada em grande medida a partir dos resultados alcançados pelas escolas/agrupamentos, uma vez que a apreensão das práticas

educativas e organizacionais de cada escola são elementos que dependem de uma permanência no contexto alargada no tempo e que permita uma compreensão das dinâmicas próprias de cada escola. Neste sentido, e considerando o tempo previsto disponível, na avaliação externa, em contacto directo com o contexto escolar, parece poder afirmar-se que não estão reunidas as condições para a apreensão das práticas efectivas das escolas.

Assim, o foco nos resultados parece constituir a forma como se poderá aferir a qualidade das práticas. No entanto, se podemos dizer que a qualidade dos resultados está directamente ligada à qualidade das práticas, o contrário nem sempre é verdadeiro, podendo gerar-se situações de invisibilização das boas práticas quando a estas não correspondem resultados positivos. Isto porque, sendo evidente a articulação entre as boas práticas e os bons resultados, esta relação não parece tão linear quanto possa parecer, uma vez que a qualidade dos resultados não depende apenas das práticas internas às escolas/agrupamento mas está fortemente vinculada a factores externos, contextuais, políticos e sociais, factores estes capazes de influenciarem e perturbarem a obtenção de resultados que as práticas escolares por si só poderiam potenciar.

Nesta perspectiva, pode identificar-se como um obstáculo que dificulta que o processo de avaliação externa se constitua como um instrumento de melhoria da qualidade das instituições escolares, o facto de este processo se centrar numa lógica mais focada nos resultados do que nos processos desenvolvidos para a sua obtenção.

Explicitados os conceitos sobre os quais se pretende reflectir, discurtir-se-á a forma como a avaliação externa se pode constituir para as escolas/agrupamentos como uma mais valia ao seu desenvolvimento, a partir dos princípios e condições de construção e manutenção da melhoria educativa defendidos por diferentes autores.

Perrenoud (2003) enuncia dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. Segundo este autor, partindo de uma lógica de «responsabilidade colectiva», poder-se-ia «lenta mas seguramente» aumentar a eficácia do sistema educativo recorrendo a:

1. Políticas de educação mais duradoiras, sistemáticas e negociadas;
2. Instituições que têm os meios para serem autónomas e sabem justificar a utilização desses meios;
3. Profissionais competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos;

4. Chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático;
5. Curricula flexíveis baseando-se no essencial e visando objectivos de formação explícitos e razoáveis;
6. Didácticas construtivistas e dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem;
7. Uma organização do trabalho escolar posta prioritariamente ao serviço de uma pedagogia diferenciada;
8. Uma divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre os pais e a escola;
9. Profissões fundadas em saberes apoiados pelas ciências sociais e humanas;
10. Uma cultura de avaliação mais inteligente (Perrenoud, 2003:105).

Estes princípios enunciados por Perrenoud assentam em conceitos fundamentais para a eficácia e qualidade do sistema educativo, estando estes relacionados com a coerência das políticas públicas, a autonomia das instituições escolares, a profissionalidade dos agentes educativos e das lideranças, as questões curriculares e pedagógicas e a relação escola/família e, por último, a avaliação.

A avaliação externa tem um impacto importante em cada um destes factores, porque ela própria é um meio que poderá potencialmente contribuir para a sua melhoria, podendo constituir-se, portanto, como um mecanismo de construção de uma escola eficaz. Segundo Perrenoud, o recurso a uma cultura de avaliação «mais inteligente» é um dos factores indispensáveis à eficácia da escola. Neste sentido, a avaliação constituirá uma fonte de qualidade para a escola, e isto quanto mais seja realizada de forma «inteligente», ou seja, orientada para a melhoria das práticas educativas e organizacionais e sendo contextualizada em relação às necessidades e prioridades de cada escola/agrupamento. No entanto, quando esta avaliação não é realizada de forma adequada e contextualizada, ou de forma inteligente, no dizer de Perrenoud, a melhoria fica comprometida. Assim, a avaliação ao invés de se colocar ao serviço dos agentes educativos, torna-se numa espécie de ameaça à sua profissionalidade, ou seja, estes «temem que a eficácia desigual dos docentes, uma vez desvendada, justifique sanções ou discriminações, em termos de rendimento ou de carreira», para além de denunciarem «o absurdo de uma obrigação de resultados e de não tomar em conta a grande



diversidade dos contextos de trabalho e dos públicos escolarizados» (Perrenoud, 2003:124).

Neste sentido, pode-se argumentar que o factor que no processo de avaliação externa obstaculiza o envolvimento e a apropriação dos e pelos agentes educativos é a questão da classificação que é atribuída às instituições educativas, pois este factor enfatiza o carácter de desconfiança e ameaça face às consequências que a avaliação poderá acarretar, quer para a escola/agrupamento, quer para cada actor em particular. Isto porque a classificação coloca cada escola num determinado patamar, que pode invisibilizar algumas boas práticas presentes nas escolas/agrupamentos e permitir que se efectuem comparações entre instituições educativas diferentes e portanto contextos e populações distintos que o enfoque nos resultados que a avaliação externa coloca não deixa transparecer na classificação de cada escola/agrupamento. Ou seja, a questão da classificação aparece como um instrumento de medição da realidade, sempre ambíguo e que traz consigo, do meu ponto de vista, mais desvantagens do que vantagens para a melhoria do sistema educativo, objectivo primeiro por que se pauta a avaliação externa das escolas desenvolvida pela IGE.

De facto, uma avaliação que é realizada de fora para dentro da escola terá menores possibilidades de contribuir para a sua melhoria, no entanto, tem possibilidades de alargar os seus resultados se as escolas encararem o seu desenvolvimento como um ponto de partida para a construção da sua auto-avaliação. É nesta perspectiva que penso que o relatório produzido no âmbito da avaliação externa e os resultados que estes reflectem devem ser encarados pelas escolas, isto é, como uma perspectiva que merece ser contextualizada pelos agentes no contexto, uma vez que só a partir da sua contextualização é possível a sua reconstrução e a sua aplicação em planos de melhoria. Da avaliação externa pretende-se que, possibilite que a partir de uma iniciativa de nível central, se impulsionem mecanismos de melhoria assentes na iniciativa local dos agentes educativos, isto é, através de uma origem central é necessário criar condições para que cada escola crie e inicie a sua própria mudança. Isto porque «a melhoria é um fenómeno contextualizado que, para ser bem sucedido, tem de responder às aspirações dos diferentes actores educativos, tendo em conta os recursos e a cultura da escola, na qual pode estar o “segredo” do seu sucesso ou do seu fracasso, pois a cultura revela-se cada vez mais um factor determinante na melhoria da escola» (Góis e Gonçalves, 2005: 19). É na apreensão desta cultura que a avaliação externa, pela sua natureza e pelas

condições em que é implementada, revela algumas limitações. No entanto, este factor, que poderá constituir um obstáculo à melhoria, poderá, por outro lado, dar relevo ao papel dos intervenientes no contexto na avaliação da escola/agrupamento e principalmente na construção de planos de melhoria.

Hopkins (1996) considera que um dos factores fundamentais para a implementação da melhoria são os factores estáticos, ou seja, aqueles que não são alteráveis no curto prazo, mas que têm de ser tidos em consideração quando se planeia a melhoria, sendo que o autor coloca neste conjunto de factores, que servem de «impulso externo para a mudança» (Hopkins, 1996 citado por Góis e Gonçalves, 2005:19) as recomendações dos relatórios da inspecção. Neste sentido, e apesar das limitações acima consideradas, parece poder afirmar-se que a avaliação externa levada a cabo pela inspecção tem potencialmente mecanismos de promoção da melhoria. No entanto, a avaliação externa por si só não é suficiente para que a melhoria seja implementada, uma vez que a par desta outros factores são importantes de considerar, tais como, a dimensão estratégica que «integra as prioridades de desenvolvimento da escola (currículo, avaliação, ensino), as estratégias e os resultados dos alunos e o desenvolvimento profissional do pessoal da escola»; as condições para o desenvolvimento que se referem «às condições indispensáveis ao trabalho de sala de aula e às condições necessárias ao desenvolvimento geral da escola» e a cultura de escola, uma vez que, «em culturas organizacionais onde predomina a colegialidade, o trabalho em equipa, onde os valores e a missão da escola resultam da ampla discussão (...) será mais fácil proceder à melhoria» (Góis e Gonçalves, 2005:19).

Outra ideia a reter desta reflexão é que a diversidade e complexidade das instituições educativas e da sua actuação faz com que «não exista uma receita aplicável por todas as escolas conducente à melhoria» (*ibidem*:20). Cada escola/agrupamento terá portanto de, considerando as suas características e prioridades, criar a sua melhoria. Mas para que tal seja possível, de forma mais efectiva, é necessário dotar as escolas e os agentes educativos de maior autonomia. No entanto, tal como defende Azevedo (2007: 85), «os princípios da diversidade, da autonomia e da cooperação chocam, muitas vezes, com uma visão burocrática da administração dos sistemas educativos, mas a administração tem de zelar pela equidade e pelo cumprimento substantivo da lei, pelo que recorre à avaliação como uma forma de regulação», sendo que o problema está, segundo o autor em gerir a tensão «de forma a que a avaliação possa responder tanto às

necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola (*idem*). Do mesmo modo é necessário gerir esta mesma tensão para que a avaliação externa se constitua como um impulso para a melhoria, contextualizada e participada, e não apenas como um mero instrumento de regulação.

## **V.2. Possíveis contributos do processo de Avaliação Externa para a Auto-Avaliação das Escolas**

Como até aqui referi, a avaliação externa pode manter uma forte ligação com os processos de auto-avaliação desenvolvidos pelas escolas/agrupamentos, tal como estabelecido pela Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. E isto, por um lado, e como já foi referido neste relatório, uma das dimensões que é avaliada nas escolas/agrupamentos é a capacidade das organizações escolares realizarem a sua auto-avaliação. Por outro lado, os procedimentos que a avaliação externa utiliza, assim como os resultados que elabora, podem constituir, potencialmente, um importante contributo para impulsionar ou reestruturar processos de auto-avaliação instituídos. Assim, as escolas/agrupamentos poderão sustentar-se, por exemplo, no quadro de referência da avaliação externa como ponto de partida para a sua própria auto-avaliação. Poderão, da mesma forma, encontrar no relatório de avaliação externa, um recurso para aprofundar, através de métodos mais abrangentes e complementares aos utilizados pela avaliação externa, o conhecimento dos seus pontos fracos, procurando as razões que os justificam e valorizar os pontos fortes, potenciando assim a melhoria da organização e das práticas escolares e educativas.

A perspectiva de auto-avaliação que aqui estou a sugerir corresponde, portanto, a uma «concepção de avaliação que tem por fim a melhoria institucional, e não apenas a “prestação de contas” ou a “produção de conhecimento”» (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006: 26). Esta concepção de avaliação associa-se, consequentemente, a uma perspectiva que vai para além da que é proposta por Scheerens, na qual se define auto-avaliação como «um tipo de avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da sua própria organização (isto é, a escola)» (Scheerens, 2003:103). Assim, na concepção de auto-avaliação que orienta a

elaboração deste relatório, apesar dos responsáveis da organização escolar poderem assumir um papel mais activo, de construção e operacionalização do processo de auto-avaliação, este envolve e compromete todos os actores escolares, designadamente, professores, alunos, funcionários não-docentes, encarregados de educação, instituições locais, outras instituições com as quais a escola estabeleça parcerias, etc. Isto porque, só através de processos por todos construídos e por todos participados é possível construir uma escola que vá ao encontro das expectativas e das necessidades de todos os seus intervenientes.

Neste sentido, podemos perceber que a lógica que aqui atribuo à auto-avaliação em muito se afasta da “prestação de contas”. Nesta perspectiva, e tendo em conta que os processos de avaliação externa levados a cabo pela Inspeção, contêm algumas características de uma avaliação-controlo e de “prestação de contas”, podemos pensar numa lógica de complementaridade entre os dois processos de avaliação. Alguns autores têm defendido que as diferentes lógicas de avaliação se poderão complementar num mesmo processo avaliativo, não se substituindo nem excluindo, sendo mais importante pensar a sua mobilização tendo em conta a adequação aos objectivos definidos para a avaliação. Assim, seria um importante contributo para a melhoria das escolas/agrupamentos perspectivar e orientar o processo de avaliação externa numa perspectiva de complementaridade ao processo de auto-avaliação. Isto porque, considerando a importância atribuída quer a um quer a outro tipo de avaliação, e tendo em conta que, na minha perspectiva, as duas lógicas são fundamentais para a melhoria do funcionamento e acompanhamento do sistema educativo, seria muito relevante que as duas se pudessem operacionalizar de forma articulada.

Este processo de complementaridade é tanto mais evidente se pensarmos a avaliação externa e a auto-avaliação como dois processos que apesar de possuírem características distintas podem orientar-se por procedimentos e objectivos semelhantes dependendo da forma como são operacionalizadas. Quero com isto dizer que, uma avaliação externa poderá seguir uma orientação mais ligada a procedimentos associados à auto-avaliação, assim como uma avaliação interna poderá seguir um modelo muito próximo de uma avaliação externa, ou seja, uma auto-avaliação pode estruturar-se segundo uma lógica de “prestação de contas” do mesmo modo que uma avaliação externa, se for conduzida dessa forma, pode orientar-se por uma lógica de melhoria e participação. Neste sentido, a lógica da avaliação parece caracterizar-se mais a partir do

tipo de objectivos, procedimentos e resultados que valoriza do que da origem da iniciativa.

No entanto, é necessário ter em consideração que esta articulação é facilitada se for impulsionada pelas políticas educativas vigentes e pela própria Inspeção. A IGE tem já, do ponto de vista discursivo, uma forte presença desta perspectiva de sequencialidade entre a avaliação externa e a auto-avaliação. No entanto, uma das questões que se poderá colocar é se, do ponto de vistas dos seus procedimentos e práticas, existe igualmente esta atenção aos processos de avaliação interna específicos de cada escola e aos contributos que a avaliação externa pode deixar a este nível. Segundo alguns autores, o próprio contexto económico e político «favorece uma cultura de avaliação que não emana do conjunto dos actores, mas é-lhes imposta por parte da classe política e meios económicos», isto porque, «ainda que a intenção seja defensável – avaliar lucidamente a eficácia da acção educativa –, o modo de imposição dos instrumentos e das análises provoca jogos de relações de força em vez de instrumentais de trabalho para todos» (Demailly, 2000; Gather Thurler, 1994, 1998; Perrenoud, 1998, 2002 citados por Perrenoud, 2003:125). Considerando esta perspectiva, é, portanto, importante que as próprias políticas educativas no âmbito da avaliação se estruturam de forma a que permitam aos actores em contexto escolar conceberem mecanismos de articulação entre a avaliação externa e a auto-avaliação em condições de autonomia.

Esta perspectiva é bastante importante se considerarmos que «é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram» (Azevedo, 2007, 77). Neste sentido, pode-se afirmar que «a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos» (*idem*). Contrariamente àquilo que defende o autor, sabemos que a lógica que orienta o processo de avaliação externa não se pauta apenas pela validação da avaliação desenvolvida internamente pela escola/agrupamento. Para além desta validação, é também objectivo da avaliação externa a construção de um olhar externo, um juízo de valor sobre as práticas educativas e organizacionais desenvolvidas pelas escolas/agrupamento, sem que o processo de avaliação externa seja entendida esta como

suporte e interpelação à auto-avaliação (*idem*). No entanto, podemos também argumentar que mesmo que a finalidade do processo de avaliação externa seja a de suportar-se no processo de auto-avaliação, a partir da qual se estruturará, o mesmo poderá não existir ou constituir-se uma um processo frágil em muitas escolas, o que não permite à IGE cumprir este objectivo. Isto porque, «apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus», pois a maioria das escolas «difícilmente estabelecem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação» (*ibidem*: 80). Assim, se, por um lado, o entendimento da avaliação como um processo que se estruture com suporte na auto-avaliação poderá ser bastante relevante para uma melhor contextualização, participação, tal como para potenciar as consequências de melhoria que se pretendem produzir, por outro lado, o facto de a auto-avaliação constituir tal importância no processo de avaliação externa, coloca uma grande centralidade na auto-avaliação, o que poderá constituir uma desvantagem, pois «não se pode assentar todo o encargo nos processos internos das escolas» (*ibidem*: 82). O que quero com isto defender é que a importância da articulação entre processos de auto-avaliação e avaliação externa é bastante relevante se forem efectuados numa perspectiva de melhoria e de apoio ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas escolas/agrupamentos e não apenas como uma forma de colocar nos processos de avaliação internos a responsabilização pela promoção de boas práticas escolares, uma vez que, a perspectiva externa é de grande importância para o desenvolvimento positivo das escolas/agrupamentos.

Recorrendo à opinião de Azevedo (2007: 83), a «a avaliação externa da auto-avaliação para prestação de contas e promoção da melhoria da auto-avaliação» (Azevedo, 2007: 83), é um dos procedimentos que devem estar disponíveis às escolas/agrupamentos, processo que a avaliação externa já promove, nomeadamente através da análise dos documentos enviados à IGE e através de um dos cinco domínios tidos em referência no período da visita da equipa de avaliação externa. No entanto, este não é o único dispositivo que deve ser disponibilizado às escolas/agrupamentos, as autoridades devem também promover a obtenção de «dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, bem como uma bateria de indicadores de qualidade; formação em métodos e práticas de auto-avaliação; legislação de

enquadramento e suporte» (SICI, 2003 citado por Azevedo, 2007: 83). É pois necessário que antes de avaliar a execução das políticas educativas pelas escolas se consideram as condições efectivas de realização e desenvolvimento que foram oferecidas às escolas/agrupamentos.

## **VI. A participação nas actividades da IGE**

---



O estágio a que este relatório se reporta esteve, como já foi referido, focado nos dois programas atrás descritos acima e, no âmbito destes foram desenvolvidas diversas actividades. Inicialmente estava projectado que o estágio se focasse exclusivamente no programa de Avaliação Externa das Escolas, o que realmente veio a acontecer durante os primeiros meses de permanência na IGE. Esta escolha partiu de uma opção pessoal, que já foi também aqui descrita. No entanto, logo na primeira semana, na qual pude conhecer os diferentes programas desenvolvidos pela IGE, o programa de Acompanhamento captou a minha atenção por dois motivos fundamentais. Por um lado, pelas suas características, que o tornam, a meu ver, um programa muito vocacionado para o apoio às escolas, o que o torna um contributo para a melhoria da qualidade das escolas e revela uma certa mudança de perspectiva na actuação das inspecções. Por outro lado, a articulação que este programa e a avaliação externa podem e procuram estabelecer parece constituir-se como uma forma de dar maior sequencialidade à avaliação externa e poder assim acompanhar as escolas nos seus processos de melhoria.

Assim, e apesar de a maior parte deste estágio ter sido dedicado ao trabalho no âmbito da avaliação externa, no último mês este foi também alargado ao programa de acompanhamento, depois de tal me ter sido sugerido na primeira reunião conjunta com a orientadora da FPCEUP, a orientadora local e o Delegado Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação.

No âmbito do programa de avaliação externa, a minha actividade passou por diferentes tarefas. Uma das primeiras tarefas que me foi solicitada foi a análise de dados, quer de questionários que tinham sido aplicados a escolas/agrupamentos e a avaliadores (internos e externos), no ano lectivo anterior e que não tinham ainda sido alvo de um tratamento mais aprofundado, quer dos relatórios da auto-avaliação com vista a perceber os pontos fortes e os fracos mais sinalizados nos relatórios de escola pelas equipas de avaliação. Esta primeira fase do estágio, apesar de ter atrasado em parte a aprendizagem das dinâmicas e actividades desenvolvidas no âmbito da coordenação do programa, possibilitou-me apreender um conjunto de dificuldades e potencialidades descritas pelas escolas e pelos avaliadores sobre o processo, bem como as metodologias e os resultados da avaliação externa. Ao mesmo tempo, esta tarefa possibilitou-me, desde logo, uma abertura a novos olhares e a novas ideias sobre a IGE, nas actividades que desenvolve e na forma como se organiza.

A análise dos relatórios das equipas de avaliação externa possibilitou-me ainda um grande aprofundamento das práticas de avaliação no âmbito da IGE, nomeadamente por conhecer os pontos fortes e os fracos identificados na avaliação externa das escolas, o que me permitiu perspectivar aquelas que são as maiores dificuldades e potencialidades que as escolas encontram no desempenho das suas práticas educativas. Esta análise, sendo realizada através da inclusão de cada asserção identificada como ponto forte ou como ponto fraco num determinado domínio ou factor, possibilitou também um grande contacto e familiarização com o quadro de referência para a avaliação externa, uma vez que a inclusão das asserções nos respectivos domínios e factores nem sempre foi linear e, portanto, muitas das vezes, foi mesmo necessário aprofundar o quadro de referência, consultando os aspectos e as questões a serem incluídas dentro de cada factor. Assim, cada factor foi também desconstruído no âmbito desta análise em categorias mais específicas, de modo a dar uma visão global do que nele é tratado.

Esta primeira etapa do estágio ocupou sensivelmente o primeiro mês de actividade de estágio, ao mesmo tempo que decorreu o meu conhecimento com a instituição, a partir do contacto com a coordenação de cada programa que ocupou quase a totalidade da primeira semana. Esta tarefa possibilitou, assim, uma exploração do terreno e à apropriação dos documentos orientadores da avaliação, e sustentou em grande medida o restante trabalho realizado, pois a partir dela foi possível fazer algumas reflexões importantes sobre questões organizacionais internas, aspectos da relação entre a IGE e as escolas, dificuldades e contributos que se mostraram muito relevantes para a continuação do trabalho. A análise realizada foi mais tarde apresentada num seminário de reflexão interna, no âmbito da delegação regional do norte da IGE, que deu assim sentido ao trabalho que realizei e que teve pertinência e utilidade no âmbito institucional. Dando continuidade ao trabalho que já tinha sido desenvolvido, apoiei também a elaboração da apresentação a realizar neste seminário. É ainda de salientar que todo o processo de análise destes dados foi acompanhado pela coordenadora do programa de avaliação externa e orientadora local do estágio, que foi ao longo de todo o processo apoiando e dando contributos fundamentais para a execução da análise.

Depois de finalizado este processo, o meu trabalho na IGE centrou-se no apoio a algumas tarefas do processo de coordenação da actividade de Avaliação Externa das Escolas. Assim, das actividades que desenvolvi posso salientar: verificação e alterações

no planeamento, verificação das informações que seguem para as equipas e avaliadores externos, tais como documentação da escola, perfil de escola, painéis, etc., análise da documentação enviada pelas escolas na fase de preparação da avaliação externa, análise dos textos de apresentação das escolas, contactos telefónicos com as escolas, apoio à elaboração de painéis no caso específico de uma escola profissional, elaboração de informações a enviar a avaliadores externos e equipas de inspectores, entre outras.

Estas actividades, que desenvolvi no âmbito da avaliação externa, deram-me uma visão muito alargada dos processos e dinâmicas que se estabelecem na IGE e especificamente no âmbito da avaliação externa. Os contactos com as escolas possibilitaram-me ter alguma percepção sobre a forma como se estabelece a relação entre a IGE e as escolas, a análise dos textos de apresentação permitiu-me perceber de que forma as escolas se apresentam à IGE, que aspectos mais valorizam e quais os que menos exploram nesta apresentação. Ou seja, todas as restantes actividades me permitiram ficar a perceber melhor o processo em si e a forma como se estabelece a relação entre a coordenação da actividade, as equipas e as escolas/agrupamentos.

No âmbito do programa de acompanhamento, a minha actividade foi mais reduzida, uma vez que, ocupou uma fase temporal bastante menor. Neste sentido, para além do conhecimento do programa, através da análise de alguns documentos, da análise dos planos de melhoria enviados à IGE, pude também dar alguns contributos para o roteiro a ser elaborado no âmbito da actividade de auto-avaliação.

Em síntese, todas estas actividades e tarefas que realizei permitiram-me não só conhecer as dinâmicas da IGE e os processos dos programas de acompanhamento e avaliação externa, mas também contribuíram para apoiar uma reflexão crítica sobre as práticas inspectivas. Ou seja, elas tiveram a importância de dar sentido prático a muitas das considerações e reflexões teóricas que fui elaborando, quer durante a licenciatura, quer durante o mestrado, mas que com este estágio e estas actividades tomaram uma forma concretizável.

**VII. A mediação no contexto da Inspeção-Geral da Educação – que papel?**

---

Neste capítulo focar-me-ei numa reflexão mais particular sobre a forma como a mediação pode fazer parte dos processos e procedimentos praticados no âmbito da IGE. Tentarei também neste capítulo discutir o papel e o lugar de um/a mediador/a sócio-educativo e de formação no âmbito desta instituição. Assim, considerando os objectivos orientadores da acção da IGE, a principal questão que podemos colocar é: *De que forma a mediação pode estar implícita aos processos instituídos na IGE?*

Esta questão não tem, no entanto, uma resposta simples, por diferentes motivos. O primeiro tem a ver com a forma como o campo teórico no âmbito da mediação se encontra desenvolvido, estando muito mais vocacionada para a área da resolução de conflitos entre duas pessoas singulares. Neste caso, trata-se de uma relação, que se estabelece não só entre pessoas, mas entre instituições, e não se encontra, pelo menos de forma evidente, um conflito a despontar a necessidade de mediação. No entanto, no que respeita a este segundo aspecto, serão mais adiante exploradas algumas tentativas de reflectir sobre a forma como o surgimento da avaliação externa de escolas pode ser fruto, não de um conflito, mas de uma crise escolar que dá assim lugar a um conflito institucional, entre as escolas e a sociedade, e consequentemente com o Estado. O segundo motivo é inerente à natureza da instituição que tem uma actividade bastante vocacionada para uma perspectiva de controlo, por parte do poder central, o que coloca algumas limitações a um processo de mediação. No entanto, alguns programas da IGE, tais como a Avaliação Externa das Escolas e o Acompanhamento, são programas que visam, paralelamente a uma perspectiva de prestação de contas, a construção de processos de melhoria no sistema educativo, tal como atrás os caracterizei. É no âmbito destes dois programas que, na minha opinião, se podem estruturar actividades e procedimentos que se aproximem de forma mais evidente de dispositivos de mediação. No entanto, esta opinião está também condicionada pelo facto de estes serem os programas que conheci melhor e com os quais mais contactei durante o estágio.

No âmbito destes programas, as equipas inspectivas são organizadas de forma a verificar documentos orientadores da escola/agrupamento e ir ao terreno, realizando visitas a cada escola que permitam conhecer a sua realidade própria. Esta informação é então dada a conhecer, através de um relatório de escola/agrupamento, ao poder central, ou seja ao Estado, assim como, à sociedade em geral, uma vez que os dados decorrentes da Avaliação Externa das Escolas são divulgados publicamente. Neste sentido, podemos

considerar que a IGE faz a ponte entre a realidade escolar, o Estado e a sociedade em geral.

No entanto, o papel da IGE não se pretende que seja apenas o de prestação de contas ou mesmo de âmbito informativo, tendo também, e como penso ter já clarificado, um objectivo transformativo e indutor de melhoria. Esta necessidade de melhoria está como é natural, ligada à crise escolar que impulsiona este tipo de actividades por parte do poder central. Tal como afirmam Correia e Caramelo (2003), «nos últimos vinte anos a escola parece ter perdido o seu encanto e a sua magia». Assim, «o encanto de uma procura de uma escolarização que se afirmava como o dispositivo central de uma mobilidade social ascendente foi, progressivamente, dando lugar a uma procura desencantada, contribuindo para que o trabalho escolar já não encontre o seu sentido nas vantagens sociais que ele promete, mas reclama um trabalho permanente de construção de sentido» (*ibidem*:170). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que «a escola vive hoje num contexto onde este trabalho de justificação se tornou imprescindível, precisamente quando se fragilizou a distinção das fronteiras entre o «interior» e o «exterior», ou seja, num contexto onde ela foi invadida por uma diversidade de «mundos de vida» pouco propensos a «naturalizarem» a arbitrariedade das regras e das relações instituídas no mundo escolar» (*idem*). Esta *justificação* a que se referem os autores, pode também ser entendida como uma forma de legitimação do papel educativo e social da instituição escolar. É esta legitimação, aliada à tendência cada vez maior dos discursos políticos relacionados com a qualidade e a eficácia da educação pública, que impulsionam a avaliação e o acompanhamento das escolas de modo a introduzir no sistema educativo uma pressão para a melhoria dos resultados educativos que as escolas produzem e a consequente divulgação destes resultados, como forma de credibilizar o trabalho das escolas e, de certa forma, legitimá-lo, aumentando a confiança social nas instituições de ensino.

A entrada na escola de uma diversidade de «mundos de vida», tal como nos chamam à atenção Correia e Caramelo (2003), dá lugar ao *conflito*, pela intersecção dessa diversidade, mas também pela transposição do conflito da sociedade para dentro dos muros da escola. Assim, o conflito, sendo parte integrante da sociedade é, também ele, inevitável no contexto escolar. Isto porque, tal como afirma Pacheco, «a educação está não só vinculada às questões sociais bem como às ideias de mudança, qualquer política educativa é discutida em função dos conflitos» (Pacheco, 2000: 102). No

entanto, a forma como o conflito pode ser encarado e trabalhado, no seio da sociedade, e também no âmbito escolar, pode ter enfoques distintos. O conflito pode, assim, ser trabalhado como algo negativo, que deve ser eliminado ou, por outro lado, pode ser encarado como elemento a partir do qual o desenvolvimento se pode estruturar. Desta forma, «a notoriedade atribuída às práticas e aos dispositivos de mediação social nos finais da década de 90 constitui a coroação desta ideologia que só encara o conflito como fonte de perturbação da ordem social e não como indício da possibilidade da sua transformação» (Correia e Caramelo, s/d: s/p). Penso que a perspectiva que mais beneficia os sujeitos/intuições em mediação é esta última, pois no âmbito desta, «os conflitos são interpretados como situações com um importante potencial de fortalecimento ou *empowerment* humano, a partir do momento em que fomentam o respeito, a confiança e a segurança das pessoas em si próprias, ao mesmo tempo que se afastam da desumanização e da adversidade» (Torremorell, 2008: 39). Só esta interpretação dos conflitos pode salientar a ideia que as «diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos. Aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento» (*ibidem*: 20).

No entanto, o conflito, principalmente no que respeita ao contexto escolar, gera desconfiança social perante a Escola, motivada por uma dificuldade da sociedade ver a escola como um espaço e um tempo de desenvolvimento harmonioso das potencialidades individuais e sociais dos que a frequentam. A esta desconfiança, acresce o sentido atribuído à legitimação da escola por parte do Estado, uma vez que é necessário reformular a ideia da sociedade em relação à escola e motivar o investimento dos alunos, das famílias e da comunidade educativa nos percursos escolares. É neste contexto em que a sociedade responsabiliza as escolas por formar os estudantes para a vida numa sociedade democrática (Martins, s/d) que se pode justificar o recurso à avaliação externa das escolas, como forma de promover práticas mais orientadas para o desenvolvimento e melhoria e como forma de responsabilizar as escolas pelas suas práticas e pelos seus resultados. No entanto, tal como afirma Martins (s/d), «o conflito é parte integrante da vida social e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar» e, portanto, deve ser tido em conta e mobilizado, em prol do desenvolvimento, e não silenciado ou eliminado.

Em contexto escolar, «o conflito é inevitável e inerente aos relacionamentos, [assim] a aprendizagem das habilidades para lidar com ele é tão inevitável como o estudo de outras disciplinas» (Martins, s/d, s/p). Esta talvez fosse a maior contribuição que a medição poderia dar no contexto escolar, a de formar os estudantes para a resolução dos seus conflitos de forma democrática e comunicativa. Isto porque, «na base de muitos conflitos encontra-se uma comunicação deficiente; esses conflitos sustentam-se com a ajuda e encerramento e das barreiras que, consciente ou inconscientemente, as partes se interpõem» (Torremorell, 2008:41).

Tendo a mediação esta função de reestabelecer a comunicação entre as partes envolvidas, a questão que se coloca é de saber se a IGE cumpre o objectivo de colocar em comunicação, tornando mais próximos, a instituição escolar e o Estado. Do meu ponto de vista, esta comunicação é efectuada se bem que de uma forma limitada. Se as escolas respondem às solicitações da IGE, independentemente das relações de poder e de regulação que estejam inerentes, e se o poder central está interessado em perceber o que as escolas têm a dizer através dos resultados da avaliação externa, então estabelece-se aqui algum tipo de comunicação, no entanto, com bastantes limitações e entraves.

Penso que, para responder à principal questão colocada para esta análise é importante termos em conta que a IGE é uma instituição central, isto apesar de possuir delegações regionais descentralizadas. Aqui encontramos a primeira, e talvez a mais importante limitação, no papel mediador da avaliação externa e da IGE: as relações de poder que se estabelecem entre as partes envolvidas no processo. No âmbito da Avaliação Externa das Escolas, estas são avaliadas/os por uma instituição tutelar que, por mais aberta que seja, transporta sempre consigo uma carga inspectiva e reguladora, que lhe retira alguma capacidade de transformação e melhoria, ao focar-se mais nos resultados que as escolas alcançam do que nos processos que os instituem.

No entanto, penso que este trabalho de *transformação* é realizado, apesar de conter em si mesmo algumas limitações. Parece poder afirmar-se que as escolas que mais benefícios tiram do processo de avaliação externa são aquelas que já têm um longo caminho percorrido, no âmbito da reflexão sobre as suas práticas, de auto-avaliação e que possuem uma cultura e um clima escolar favoráveis a que essa mudança se estruture. No entanto, no sistema de ensino português não são todas as escolas que têm este tipo de práticas, estas são apenas uma parte, talvez uma minoria. A introdução ou o recurso a processos inerentes à mediação poderiam potenciar, no âmbito da avaliação



externa de escolas, esta perspectiva transformativa. Por exemplo, a maior mobilização e participação dos intervenientes no contexto escolar no processo de avaliação ou a sua maior responsabilização pela avaliação da escola e na identificação de soluções para os seus problemas, tal como acontece num processo de mediação, em que os intervenientes são responsabilizados pela resolução dos seus conflitos e pela identificação de soluções benéficas para as duas partes, poderia ser um importante contributo para que as práticas de avaliação se estruturassem de forma cada vez mais positiva. Isto porque, a abordagem transformativa à mediação se orienta para «a criação e manutenção de pontes entre as pessoas e entre estas e a sua comunidade, na direcção de uma evolução conjunta» (Torremorell, 2008: 39). Assim sendo, é importante realçar que o processo de transformação é «gerador de novas interpretações da realidade que excedem o encontro mediador individual, investindo no meio social» (*idem*). Neste contexto, e como referi acima, a componente participativa é fundamental num processo que se quer centrado nas pessoas, tal como sustenta Torremorell (2008).

Outro aspecto relevante a ser reflectido quando pensamos acerca da relação entre a medição e a avaliação tem a ver com a *neutralidade* que está ou não presente nos dois processos. Na mesma linha de orientação de alguns autores, penso que a neutralidade, na verdade, nunca existe. Por exemplo, Galtung (1995) afirma que «nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto» (Galtung, 1995 citado por Torremorell, 2008: 23). É, no entanto, necessário que tanto o mediador como o avaliador tenham consciência da sua imparcialidade, uma vez que estando este envolvido num processo, seja ele de mediação ou de avaliação, está obrigatoriamente a ser implicado nesse processo, de uma forma mais ou menos superficial. No entanto, o facto de não existir neutralidade não significa, tal como afirma Torremorell (2008: 23), «inclinarmos a balança ou deixar-se colonizar por interesses unilaterais», pois isso equivaleria a julgar e esse não é o interesse, nem no caso da avaliação nem no caso da mediação.

As relações de *poder* que se estabelecem entre os intervenientes nos processos de mediação, tal como afirmei acima, quando me referia à questão da neutralidade, são também inevitáveis. Torremorell desmente à partida «que o poder esteja ausente dos processos de mediação» (*ibidem*: 26). No entanto, é necessário que, tendo em conta que o mediador tem também poder no decorrer do processo, os principais instrumentos de

resolução do conflito estejam nas mãos das partes envolvidas. Se, pelo contrário, orientarmos o processo de mediação «preferencialmente para a obtenção de uma solução – ainda que esta seja acordada de bom grado -, talvez permitamos que as partes se desapropriem do conflito e, subtilmente, indicamos-lhes o caminho a seguir, o nosso caminho, que, no fim das contas, é apenas um caminho» (*ibidem*: 27). Não sendo este o objectivo de um processo de mediação, é necessário fomentar a atitude inversa, no sentido de «alimentar a confiança nas partes, dar prioridade ao exercício das suas liberdades e aceitar as soluções que foram criadas entre elas, valorizando, na justa medida, o facto de terem exercido as próprias capacidades com a consequente satisfação que isso comporta» (*idem*).

Tal como no que respeita à mediação, também a avaliação externa das escolas convive e é influenciada por fortes *relações de poder*. Neste sentido, a avaliação que é realizada, pela IGE, uma instituição central e, portanto, como acima referi, não aparece desligada de uma perspectiva de regulação e controlo. Aliás, apesar de a avaliação surgir associada a mecanismos de autonomia das escolas e de transferência de poder para as instituições de ensino, é também necessário perceber que ela funciona ao mesmo tempo numa lógica de exercício de poder por parte dos organismos centrais do Estado, que apesar de delegarem nas escolas autonomia para o desenvolvimento dos seus processos, desenvolvem, ao mesmo tempo, instrumentos de controlo da autonomia concedida. Esta é uma estratégia, por parte do Estado, que «coloca no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos, que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo que é reafirmado o argumento de que as escolas actuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade» (Pacheco, 2000: 97). A descentralização, encontra-se portanto, intimamente ligada à avaliação, uma vez que é a partir dela que o Estado pode manter o seu poder regulador. Assim, podemos considerar que «a descentralização seja vista pelo Estado como uma estratégia de resolver situações de grande conflituosidade e de legitimação dos contextos locais que são silenciados pela administração burocrática» (*ibidem*: 102). É na tentativa de resolver alguma desta conflitualidade e contribuir para a legitimação do sistema educativo que, como já referi, se justifica o recurso à avaliação externa no âmbito da IGE, pois esta constitui uma ponte entre aquilo que está a desenvolver-se no contexto escolar e aquilo que é pretendido pelo Estado. É também aqui que o contributo

da mediação pode fazer sentido, uma vez que, através da mediação, é possível resolver os conflitos de forma participada e transformadora.

Outro aspecto relevante na mediação e que também pode ser discutido no âmbito da avaliação externa é o facto de ela ser ou não voluntária. Quando me refiro a *voluntariedade* estou a entendê-la como um processo a que «os protagonistas aderem, permanecem e participam (...) por livre consentimento» (Torremorell, 2008: 27). No caso da mediação, este aspecto encontra-se prescrito no preceito de que as partes têm que recorrer voluntariamente à mediação, ou seja, se a mediação pretende ser um espaço participado e de mudança construída pelos sujeitos, então não é possível fazê-lo senão de forma espontânea e de livre consentimento (Torremorell, 2008). No caso da avaliação, este preceito não é tão rigoroso, apesar de, no âmbito da IGE, este ser um ponto de partida relevante, pois as escolas a serem avaliadas são convidadas a candidatarem-se voluntariamente à avaliação, sendo estas escolas seleccionadas automaticamente para o processo. No entanto, se assim for necessário, para completar a amostra de escolas a serem intervencionadas, é realizada uma selecção de entre as escolas não candidatas. Assim, podemos perceber que apesar de o critério do livre consentimento não ser tão rigoroso, no caso da avaliação como o é no caso da mediação, há uma intenção por parte da IGE de que este consentimento seja ponto de partida para a avaliação. Esta estratégia parece decorrente do facto de se perceber que a avaliação poderá decorrer de forma mais positiva e ter um impacto melhorado na escola se esta estiver disponível e disposta a participar no processo.

Apesar de se enfatizar a função da mediação como gestão e resolução de conflitos, esta pode (e deve) também ser encarada de uma forma preventiva. Sendo assim, a mediação «funciona preventivamente quando a sua presença num determinado meio possibilita caminhos de consenso e dissentimento» (Torremorell, 2008: 36). No que respeita à avaliação, sobre este aspecto parece-me poder afirmar-se que a avaliação pode também ter uma perspectiva de prevenção e não apenas de resolução de conflitos, nem de regulação ou mesmo de controlo. Penso que quer na avaliação quer na mediação o principal objectivo deve ser a melhoria dos processo e das relações entre os indivíduos, contribuindo com aprendizagens significativas para estes. Neste sentido, tanto a mediação como a avaliação parecem encontrar-se numa lógica de prevenção, no sentido em que possibilitam a obtenção de competências e possibilidades que os indivíduos poderão utilizar como recurso em situações futuras.

A avaliação e a mediação podem, a meu ver, contribuir de forma efectiva para a melhoria da qualidade da educação. Por um lado, no sentido da sua democratização e, por outro, no sentido do desenvolvimento dos indivíduos integrados e participantes nestes processos. Podemos afirmar, assim, «que as sociedades que estabelecem instâncias de mediação estão a efectuar uma indiscutível opção política por uma cidadania activa, autónoma, responsável e participativa» (Torremorell, 2008: 23). Do meu ponto de vista a avaliação poderá também servir estes mesmos aspectos, mesmo que, para tal, seja ainda necessária uma reformulação dos modelos, métodos e instrumentos de avaliação, que se devem, a meu ver, centrar mais nos processos e menos nos resultados, mais nas pessoas e menos na burocratização das instituições. Neste sentido, a mediação pode trazer um contributo importante, em alguns aspectos, para pensarmos a avaliação e a forma como ela se estrutura. Por exemplo, introduzir um maior grau de participação da comunidade escolar e educativa no processo de avaliação, responsabilizando os intervenientes pela sua consecução e pelos seus efeitos, reflectindo aquilo que acontece na mediação parece-me ser um dos aspectos chave deste contributo.

Segundo Torremorell, «a missão da mediação é exactamente a de servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes sem cair na tentação de os homogeneizar» uma vez que, «a mundialização contribui para que todos os dias se inaugurem novas relações e mostra-nos que os diferentes também somos nós próprios» (*ibidem*:81). Daí a importância da mediação social e educativa e também da mediação escolar, pois esta oferece a oportunidade de ver e aprender com e na diferença. É também inegável a importância que este aspecto tem para pensar a avaliação externa de escolas uma vez que a diferença deve, na minha opinião, no âmbito da avaliação externa, ser encarada de forma positiva.

Este é um desafio que assume cada vez maior importância na sociedade contemporânea, uma vez que «as culturas não estão isoladas nem são estáticas, pois interagem e evoluem. O pluralismo não tem sentido quando as pessoas implicadas não podem empreender iniciativas democráticas nem expressar a sua imaginação criativa de forma concreta» (AA.VV., 1997 citado por Torremorell, 2008:77). A mediação, segundo a autora a que me estou a reportar «não altera, verdade seja dita, os padrões vigentes; no entanto, os conhecimentos que cria, contribuem para melhorar a qualidade das relações humanas, uma vez que facilitam a elaboração e compreensão dos

encontros, convertendo-os em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas» (Torremorell, 2008:77).

Tendo em conta as reflexões aqui enunciadas e, considerando que a mediação tem um papel importante na actividade da IGE, pretendo também aqui reflectir sobre o papel e o lugar do mediador sócio-educativo e de formação num contexto institucional como a Inspeção-Geral de Educação.

Assim, e tendo como pano de fundo e o Perfil de Competências do mestre em Ciências da Educação (Anexo 2), parece poder afirmar-se que sendo a IGE uma instituição educativa que, como atrás ficou explícito, se caracteriza por uma actividade que encontra paralelo nos processos de mediação e os quais poderão funcionar mesmo como uma forma de melhoria da sua actuação, a intervenção de um mediador sócio-educativo e de formação parece revelar-se pertinente para os processos e os fins que esta instituição tem por missão assegurar.

Por outro lado, e sendo que a formação em Ciências da Educação proporciona aos seus diplomados um conjunto vasto e abrangente de competências que se podem caracterizar pela análise crítica de dispositivos, contextos ou projectos; pela concepção, gestão e avaliação de processos de intervenção; pela intervenção em diferentes contextos educativos e ainda pela investigação em educação<sup>14</sup>, parece configurar-se que a intervenção de um mediador sócio-educativo numa instituição com as características e dinâmicas da Inspeção-Geral da Educação poderia passar por cada uma das valências que constituem as competências de um mestre em Ciências da Educação.

A afirmação que acima se apresenta aumenta a sua relevância se a centramos no caso particular do papel do mediador sócio-educativo nos programas de Acompanhamento e de Avaliação Externa das Escolas. Isto porque, como já foi referido neste relatório, as características destes programas e actividades a eles inerentes associam-se de forma bastante evidente às dimensões e valências em que se foca também a formação em Ciências da Educação. Por outro lado, sendo estes programas aqueles que, aparentemente, revelam uma maior proximidade com as escolas/agrupamentos, numa lógica de acompanhamento e apoio à melhoria, esta forma de actuação manifesta maior articulação com uma actividade caracterizada pela mediação educativa. Neste sentido, estes dois programas parecem constituir o lugar privilegiado para a adopção de práticas mediadoras e, neste sentido, também se

---

<sup>14</sup> Retirado de [http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos\\_geral.FormView?P\\_CUR\\_SIGLA=MCED](http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=MCED)

revestem de maior pertinência quanto à pertinência de lógicas de mediação, quer entre as escolas/agrupamento e a Inspeção, quer entre o poder central e as unidades de gestão.

Como aqui já foi discutido, a Inspeção-Geral da Educação tem vindo a atribuir cada vez maior importância e um crescente investimento numa lógica de acompanhamento e apoio. Neste sentido, a dimensão de mediação, numa perspectiva de aproximação e de construir pontes entre as diferentes instituições e diferentes actores com as quais e nas quais a IGE tem que intervir é fundamental para a aproximação entre as escolas/agrupamentos e a Inspeção, sendo do mesmo modo essencial para o estabelecimento de uma cultura de melhoria que possa sobrepor-se à perspectiva de regulação e controlo que estará inevitável e necessariamente presente na actividade da IGE.

## **VIII. Propostas de melhoria do processo de Avaliação Externa das Escolas**

---

Neste capítulo pretendo explicitar algumas sugestões de melhoria do processo de avaliação externa das escolas. Para a construção deste capítulo colocou-se como pano de fundo o parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) produzido pelo CNE, em Maio de 2010, e que deixa, do meu ponto de vista, importantes contributos para a melhoria do processo da avaliação externa das escolas. Por outro lado, foco aqui também uma reflexão sobre algumas propostas ligadas à introdução de processos de mediação nos programas de Acompanhamento e de Avaliação Externa das Escolas, uma vez que, como tentei demonstrar estes constituem um instrumento importante de melhoria dos processos inspectivos.

Neste sentido, a sequencialidade do processo de avaliação externa com medidas de acompanhamento parece constituir-se como um ponto crucial, sendo referido pelo CNE que «as escolas, na sequência da recepção do Relatório da avaliação, deveriam, para além de poder contestar algumas incongruências, apresentar um Plano de Acções de melhorias, que deveria ser objecto de acompanhamento por parte dos órgãos de gestão da Escola e da administração educativa (DRE)»<sup>15</sup>. Assim, podemos perceber que um dos principais problemas/dificuldades do processo de avaliação externa das escolas é a falta de sequencialidade que é atribuída aos processos de avaliação externa, em especial nas escolas/agrupamentos com piores resultados e que parecem necessitar de maior apoio e acompanhamento para que possam ultrapassar de forma efectiva os pontos fracos identificados. Neste sentido, parece poder afirmar-se que a construção de planos de melhoria construídos a partir do interior, mas com suporte no relatório de avaliação externa seria um importante instrumento que poderia, consequentemente, impulsionar a melhoria das instituições escolares. Aqui parece residir a importância da mediação que acima se discute. Isto porque a mediação no âmbito da IGE poderia contribuir para que se estabeleçam pontes mais sustentadas entre as escolas/agrupamentos e a inspecção. Ou seja, o papel do mediador sócio-educativo poderia passar por assegurar a sequência dos processos de avaliação externa, permitindo, assim, que estes não terminem no envio do relatório, mas, sim, que exista uma continuidade no processo que dê origem a formulação de planos de melhoria construídos de forma autónoma mas apoiada, com suporte nos relatórios da inspecção. Podemos, no entanto, argumentar, que esta sequencialidade deverá ser efectuada ao nível das estruturas que, no Ministério da Educação, têm por função acompanhar as

---

<sup>15</sup> Parecer do CNE sobre a Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) de Maio de 2010.



escolas. Podemos também afirmar que os processos de apoio e acompanhamento poderão desvirtuar a missão da Inspeção, no sentido em que se corre o risco de avaliar processos que foram acompanhados pela própria instituição. No entanto, penso que se entendermos a avaliação como numa lógica de melhoria, como parecem apontar os documentos legais que vigoram acerca da avaliação externa das escolas, então este processo só faz sentido se for um processo que culmine não num relatório de avaliação, mas num plano de melhorias construído a partir da articulação entre o olhar externo e a perspectiva os intervenientes em contexto escolar. Assim, a construção de instrumentos de apoio à construção de planos de melhoria sustentados no processo de avaliação externa e a sequencialidade e acompanhamento deste processo parecem ser, a meu ver, situações que poderiam ocorrer no processo de avaliação externa das escolas levado a cabo pela IGE.

Para que esta construção de melhorias efectivas seja facilitada é necessário, no entanto, ter em conta outras alterações ao processo de avaliação externa que poderiam impulsionar nas escolas/agrupamentos a construção de planos de melhoria, a partir da avaliação externa. Entre elas, as que mais poderão contribuir para motivar a construção de planos de melhoria parecem estar as que permitem que os diferentes intervenientes da escola/agrupamento se apropriem dos dados/resultados da avaliação externa, numa dimensão de participação efectiva. Assim, tal como afirma o parecer do CNE, «importa alargar e aprofundar os mecanismos de auscultação, garantindo uma maior representatividade e um olhar completo da realidade das escolas»<sup>16</sup>. Da mesma forma, seria importante, e relevante que o relatório da avaliação externa fosse «apresentado presencialmente às escolas e outros parceiros, incluindo representantes dos Conselhos Municipais de Educação, com a presença de elementos das estruturas regionais e locais do ME»<sup>17</sup>. Outro aspecto importante é a síntese do relatório, que é também enunciado no parecer do CNE e que parece constituir-se como um contributo relevante para que os resultados da avaliação externa possam chegar ao maior número de actores escolares, inclusivamente aos encarregados de educação, de uma forma que possibilite a sua leitura e apropriação.

Todos estes factores, e outros enunciados nos pareceres elaborados pelo CNE, têm extrema relevância para que o processo de avaliação externa se constituía como um momento de participação e de evolução positiva, sendo perspectivado pelos actores

---

<sup>16</sup> Parecer do CNE sobre a Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) de Maio de 2010.

<sup>17</sup> Parecer do CNE sobre a Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) de Maio de 2010.

escolares como uma oportunidade e não como uma ameaça. Para que a avaliação externa possa ser entendida desta forma existe um outro aspecto central neste processo: a classificação. De facto, num processo onde as escolas/agrupamentos são colocadas numa escala comparativa umas em relação às outras, não há espaço para se perspectivar o processo avaliativo como uma oportunidade de mudança e melhoria, pois o peso da classificação parece constituir-se mais como factor de desmotivação do que como impulso positivo.

A articulação entre os programas de avaliação externa das escolas e acompanhamento é outro dos factores que, do meu ponto de vista, poderia beneficiar o funcionamento dos programas e, conseqüentemente, potenciar a melhoria das instituições escolares. Esta articulação é já posta em prática pela IGE, por exemplo, no presente ano lectivo estará a decorrer de forma experimental a actividade de auto-avaliação, integrada no programa de acompanhamento, para a qual se seleccionou um conjunto de escolas/agrupamentos que obtiveram piores classificações no factor *Auto-Avaliação*, no âmbito do programa de avaliação externa das escolas. Assim, se pode notar que se pretende através deste procedimento, não apenas uma articulação entre os dois programas, mas também a obtenção de alguma sequencialidade no processo de avaliação externa, no que respeita à Auto-Avaliação. Neste sentido, existirá algum seguimento das escolas com piores resultados que poderá ter um efeito benéfico para a sua evolução. No entanto, seria importante que este tipo de articulação se verificasse de forma cada vez mais efectiva, uma vez que os dois programas, sendo constituídos de formas distintas, têm diversas características comuns que poderão, se se articularem, contribuir para a melhoria de ambos os programas.

## **IX. Considerações Finais**

---

Neste capítulo pretendo realizar um balanço reflexivo do trabalho desenvolvido durante o estágio, que me permitirá tecer algumas considerações finais e expressar a forma como este momento da minha formação contribuiu para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, posso considerar que as actividades desenvolvidas durante o período de estágio foram fundamentais para a compreensão do funcionamento e das dinâmicas da instituição e da sua intervenção. O facto de a minha participação se ter integrado nos processos já instituídos na IGE, no âmbito do programa de avaliação externa, possibilitou a compreensão aprofundada das características de funcionamento deste programa, nas suas potencialidades e limitações. Possibilitou também a compreensão das dinâmicas institucionais, que estando inerentes ao processo, não são na maioria das vezes consideradas nas reflexões acerca do processo de avaliação externa, pois só são possíveis de compreender quando se está envolvido nos processos, e de que são exemplo as relações entre profissionais da instituição, relação estabelecida entre as diferentes delegações e os serviços centrais, processos e instrumentos de trabalho vigentes.

Este estágio teve também grande relevância no que concerne à minha integração enquanto profissional numa instituição educativa. Tendo este sido o primeiro contacto com uma situação profissional concreta, foi um processo fundamental para desenvolver competências de índole profissional e pessoal que possibilitem a inserção no mercado de trabalho. No entanto, durante o processo existiram também algumas dificuldades, principalmente na fase inicial do estágio. Estas dificuldades decorreram principalmente do conhecimento que foi necessário efectuar da instituição, processo que foi bastante complexo, tendo em consideração as características da instituição e do programa de avaliação externa que se reveste de vários elementos específicos que era necessário compreender. Outro aspecto que dificultou a interacção, numa fase inicial teve a ver com o processo de identificação com a instituição, sendo que a procura do meu lugar e papel constituiu um ponto central na fase inicial do estágio. Este aspecto foi também dificultado pelas limitações de espaço da instituição. Outro factor que poderá ter limitado este sentimento de pertença a intervenção foi a questão do tempo de permanência na instituição. De facto, penso que se o estágio se desenrolasse por um período mais alargado de tempo, seria mais proveitoso, uma vez que, para intervir é necessário conhecer profundamente uma instituição e as suas práticas.

Apesar destas dificuldades, que penso não terem sido limitadoras do trabalho desenvolvido, considero que a minha intervenção na instituição foi construída de forma sustentada, sendo que tentei sempre ter em conta, em todas as actividades que desenvolvi, os valores e a missão da instituição. Neste sentido, penso que do ponto de vista institucional a minha intervenção foi útil para as actividades desenvolvidas e, do ponto de vista pessoal e profissional, a actividade de estágio constitui-se, para mim, como um momento fundamental de aprendizagem e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Na verdade, durante este período tive oportunidade de aprofundar um conjunto de aprendizagens, acerca da avaliação de escolas, que ao longo da formação no 2º ciclo em Ciências da Educação, tinha iniciado. Considerando o trabalho desenvolvido durante o mestrado em Ciências da Educação, é de ressaltar a importância que este representou para a minha formação, quer como continuidade do trabalho desenvolvido durante a licenciatura, quer como momento de contacto directo e prolongado com o terreno, situação que possibilitou a aquisição de instrumentos e competências fundamentais para o exercício profissional. Aliada a uma componente de formação numa lógica mais teórico-crítica, pela qual se pautou a licenciatura, a possibilidade de aplicar, de forma prática e contextualizada, os conhecimentos adquiridos foi bastante enriquecedor e constitui-se como um momento mobilizador e integrador as aprendizagens.

O interesse pelo tema da avaliação, que suscitou a centralidade deste tema durante o mestrado, prendeu-se com o facto de acreditar que «a avaliação é um factor imprescindível na orientação das mudanças nas escolas» (Marchesi, 2002: 33). Isto é, que a avaliação de escolas pode constituir, efectivamente, um elemento de melhoria das práticas organizacionais e educativas das escolas, potenciando desta forma a melhoria global do sistema educativo. No entanto, para que esta se estruture como um elemento impulsionador de melhoria é importante que esta se estabeleça em condições de autonomia, tendo a IGE um papel de apoio e de acompanhamento, aliado a uma lógica de regulação também ela útil e legítima no âmbito de um sistema de educação pública, para o qual toda a sociedade contribuiu e no qual deverá participar.

Neste sentido, aliada ao impulso de contribuir para a melhoria institucional, a avaliação contribuirá também para outro factor essencial para o melhor funcionamento das instituições escolares: a participação. Por um lado, a participação da comunidade educativa, nomeadamente através da informação que a avaliação disponibiliza, por

outro lado, a participação da comunidade escolar no processo, sendo que, tal como afirma Bolívar (2003), é necessário «compreender que é o trabalho conjunto da escola a chave da melhoria e/ou possível “eficácia”» (Bolíver, 2003:20). Estes aspectos, associados à melhoria das escolas, objectivo principal do trabalho em educação, revelou-se assim a principal motivação para a escolha desta temática como foco do estágio.

A realização do estágio na Delegação Regional do Norte da IGE, foi sem dúvida, um momento fundamental e gratificante no meu percurso académico, sendo que, constituiu uma fonte de aprendizagens fundamentais, quer na forma como se desenvolve no terreno a avaliação de escolas, quer na forma como se desenvolvem as dinâmicas institucionais, factos estes aos quais só é possível ter acesso a partir de uma permanência no terreno. Por isso, considero que este momento consistiu, na minha formação, um momento basilar, durante o qual foi possível a concretização e a atribuição de sentido às aprendizagens adquiridas durante a licenciatura e o mestrado em CE.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Natércio (1999) «A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo». In *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003) *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: ASA Edições.
- AZEVEDO, Joaquim (2002) *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, José Maria (2007) «Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos». In *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 13-100.
- BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Porto: Edições ASA.
- BRUGGEN, Johan C. Van (2001) «Políticas Europeias de Avaliação da Escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão». *Administração Educacional*, 1, 4-21.
- CAPUCHA, Luís Manuel (2008) *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião Prático*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto e Caramelo, João (2003) «Da Mediação Local ao Local da Mediação: figuras e políticas», *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.
- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (s/d) «A Construção Social e Legislativa da Mediação: Figuras e Políticas».
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (1999) «Reforma e Mudança nas Escolas: O Papel da Inspeção». In *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HADJI, Charles (2001) *Avaliação Desmistificada*. ARTMED Editora: São Paulo.
- INSPECÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO (2004) *Inspeção-Geral da Educação – Apresentação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- MARCHESI, Álvaro (2002) «Mudanças educativas e avaliação das escolas». In *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*, Azevedo, Joaquim (org.). Porto: Edições ASA.

- NEVES, Tiago (2002) *Modelos de Mediação Social*.<sup>18</sup>
- PACHECO, José Augusto (2000) «Tendências de Descentralização das Políticas Curriculares». In José Augusto Pacheco (org.) *Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 91-107.
- PERRENOUD, Philippe (2003) «Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz». In Azevedo, Joaquim (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições ASA, 103-126.
- ROCHA, Abel Paiva da (1999) *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SARMENTO, Manuel (org.) (2000) *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- SCHEERENS, Jaap (2003) *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- TORREMORELL, Maria Carme Boqué (2008) *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

## Documentos Legais

- Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de Julho de 2007 - aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro – define as missões e competências da Inspeção-Geral da Educação
- Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro – cria a Inspeção-Geral do Ensino
- Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de Maio
- Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro – aprova o sistema de avaliação da educação e ensino não superior
- Parecer do CNE sobre a Avaliação Externa das Escolas (2007-2009) de Maio de 2010

---

<sup>18</sup> Texto disponibilizado no âmbito da bibliografia de referência da unidade curricular de Mediação Social e Educativa leccionada no 3º semestre do mestrado em Ciências da Educação.



- Parecer n.º 5/2008 de 13 de Junho, emitido pelo CNE sobre a avaliação externa das escolas
- Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro – estabelece os requisitos para a celebração de contratos de autonomia das escolas

### **Documentos on-line:**

- MARTINS, Pedro Morais (s/d) *Mediação Escolar: uma Mudança de Paradigma*. Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal. [on-line][http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar\\_Umamudancadeparadigma.pdf](http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf), 05/01/2010.

## **Anexos**

---

## Anexo 1

### ACORDO DE COLABORAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação

Inspecção Geral de Educação – Delegação Regional do Norte

e

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

O Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação (2º Ciclo Bolonha) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) tem como objectivos:

- . Proporcionar uma oferta de formação pós-graduada e especializada em Ciências da Educação, que permita problematizar, numa perspectiva complexa e crítica, fenómenos de educação e de formação, bem como perspectivar modos de acção e de investigação.
- . Proporcionar conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural.
- . Proporcionar conhecimentos aprofundados sobre métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver a investigação em educação.
- . Formar profissionais para o exercício autónomo da formação, da gestão, da direcção, da avaliação e da consultoria em educação.

No âmbito deste acordo de colaboração será desenvolvido no ano lectivo de 2009/2010 (Setembro de 2009 a Janeiro de 2010) um **estágio curricular** na *Inspecção Geral de Educação – Delegação Regional do Norte*, pela estagiária **Daniela Filipa Ferreira Pinto**, sob a orientação da Profª Doutora Carlinda Leite e supervisão local da Dra. Rosa Maria Paulo. A estagiária possui um seguro escolar que abrange o período durante o qual decorre o estágio, ficando a *Inspecção Geral de Educação – Delegação Regional do Norte* isenta da responsabilidade em caso de acidente que ocorra durante o referido período.

Ambas as instituições reconhecem a importância de que se reveste este estágio e, nesse sentido, estabelecem o presente acordo de colaboração com as premissas que se narram:

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto acompanhará o desenvolvimento do estágio através de um docente orientador, nomeado, que constituirá o interlocutor privilegiado com o supervisor local.

A FPCEUP compromete-se ainda a:

- a) reunir com a supervisora local ou os responsáveis da instituição sempre que necessário, obrigatoriamente no início, no decurso e no fim do estágio
- b) proceder ao acompanhamento da estagiária do ponto de vista teórico e metodológico;
- c) entregar um relatório final de estágio à instituição, após aprovação;
- d) garantir a confidencialidade dos processos e da informação a que a estagiária vier a ter acesso ou que venha a produzir.

Por seu turno, a *Inspecção Geral de Educação – Delegação Regional do Norte*, compromete-se a garantir as condições que fomentam a realização de um estágio conducente ao desempenho da prática profissional autónoma, garantindo:

- f) o acesso e a circulação da estagiária dentro das instalações da instituição;
- g) apoio ao trabalho a desenvolver dentro dos horários de funcionamento da instituição;
- h) permissão de acesso a documentação pertinente para o projecto de estágio, mediante identificação prévia das finalidades e utilização do mesmo;
- i) acesso, sempre que possível, aos trabalhos e actividades desenvolvidas pela instituição;
- j) colaboração na avaliação final do estágio, através da emissão de um parecer de carácter qualitativo.

Nestes termos, fica estabelecido o presente acordo de colaboração entre a FPCEUP e a *Inspecção Geral de Educação – Delegação Regional do Norte*, salvaguardando-se que qualquer omissão ou esclarecimento será a todo o tempo, prestado por ambas as partes.

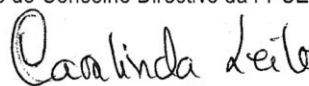
Porto, 19 de Outubro de 2009

O Delegado Regional do Norte da  
Inspecção Geral da Educação



(Mestre Valdemar Castro)

A Presidente do Conselho Directivo da FPCEUP



(Profª Doutora Carlinda Leite)

## Anexo 2

### Perfil de Competências de Mestre em Ciências da Educação

Este curso visa, com base no contacto orientado e reflexivo sobre a diversidade de contextos educativos formais e não formais e no desenvolvimento de processos de investigação/acção/intervenção, a formação de profissionais altamente qualificados/as, como Mestres em Ciências da Educação, cujo perfil compreende as seguintes **competências**:

- a) **análise crítica** de dispositivos, contextos e projectos sócio-educativos de educação formal e de educação não formal e de actividades de natureza cultural e social;
- b) **concepção, gestão e avaliação** de:
  - i) projectos curriculares, sócio-educativos e/ou comunitários;
  - ii) programas de orientação psico e sócio-pedagógica nos contextos escolar e familiar;
  - iii) processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização;
  - iv) processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos;
- c) **intervenção** no quadro:
  - i) de situações e problemas educacionais e de formação identificados,
  - ii) do desenvolvimento institucional e comunitário, no sentido da promoção da qualidade de dispositivos de educação/formação;
  - iii) de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação, nomeadamente no âmbito das cidades educadoras, da vida das escolas, da igualdade e diversidade, da protecção social, da produção e acesso à cultura, ...
- d) **investigação em educação**, em casos específicos, por referência a contextos:
  - i) de educação formal e não-formal,
  - ii) de natureza social, cultural, económica, da saúde, da justiça e outras, onde as dimensões educativa e formativa são determinantes.

A partir destas competências, pode afirmar-se que se configura um perfil de **gestor/a, avaliador/a, animador/a, consultor/a sócio-educativo e da formação**.